Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 0170079
Centre d'intérêt: 34

Crespo, Manuel, 1939-

Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire / par Manuel Crespo et Justo Michelena. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1977.
vii, 145 p. : 3 graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliographie: p. 113-114.

Cote Dewey: 370.153/C921r Cote LC: LB/1060

Descripteur(s): *Inadaptation scolaire *Organisation pédagogique *Structure scolaire *Attitude de l'étudiant *Absentéisme *Milieu familial *Milieu social *Voies scolaires *Milieu scolaire *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Dans le sillage de ##Structure académique et inadaptation scolaire à la CECM##, ce document pousse plus loin l'analyse de l'influence de la voie académique sur l'inadaptation scolaire en tenant compte de variables absentes dans la première étude. Il s'agit de voir si la relation décelée persiste lorsqu'on inclut dans le modèle explicatif de l'inadaptation scolaire les dimensions structurelles (socio-économiques ou autres), familiales et relationnelles. De plus, cette étude permet une description comparative de l'univers de l'étudiant en voie allégée et de celui de l'étudiant en voie enrichie de façon à faire ressortir les dimensions qui différencient ces deux types d'élèves.

Un questionnaire écrit, réalisé et vérifié par les auteurs, a été complété en classe par 1046 élèves de Secondaire III, IV et V de cinq écoles de la CECM entre avril et mai 1976. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un véritable choix au hasard (le choix s'est porté sur des "foyers", groupes d'une trentaine d'élèves), les élèves des différentes voies académiques et de divers milieux sont convenablement représentés. Parmi les techniques utilisées, on relève celle des tableaux croisés, la corrélation partielle, la régression multiple et l'analyse de fonction discriminante. Le questionnaire est reproduit en annexe.

Deux conclusions principales: 1. Le système des voies académiques influence de façon claire le phénomène de l'inadaptation scolaire et ce, une fois contrôlé l'effet de plusieurs variables identifiées par des études antérieures comme liées d'une manière plus ou moins directe au phénomène en question. 2. Le climat général de l'école influence aussi d'une manière évidente l'inadaptation scolaire. Le fait que les étudiants ne se sentent pas à l'aise à l'intérieur de l'organisation scolaire de leur école semble être, tout comme le système de voies, à la base d'une désaffection de plus en plus aiguë vis-à-vis de l'école. Les véritables causes de l'inadaptation scolaire semblent dont se trouver dans la structure actuelle de l'école secondaire.

E D I Q 8173073

# LES RELATIONS ENTRE STRUCTURE ACADÉMIQUE ET INADAPTATION SCOLAIRE

*par*

*Manuel Crespo et Justo Michelena*

Commission des écoles
catholiques de Montréal
Service des études
Division des services spéciaux

Avril 1977

E D U Q 8170079

*REMERCIEMENTS*

*Cette recherche a été rendue possible grâce au concours de personnes exerçant des fonctions à divers paliers de la Commission des écoles catholiques de Montréal.*

*La Direction de la Division des services spéciaux a autorisé la tenue de cette recherche et a participé substantiellement à son financement.*

*Mesdemoiselles Lyse Bazinet, Yolande Trudel et messieurs Henri Bergevin et Jean-Paul Gignac, sous-directeurs régionaux, responsables de l'organisation scolaire, ont permis la réalisation de la recherche dans leurs régions respectives.*

*Mademoiselle Hélène Chénier et messieurs Marcel Beaudet, f.é.c., Clément Charette, Robert Tirman et Jean Villeneuve, directeurs d'école secondaire, ont ouvert leurs écoles aux auteurs. La collaboration de messieurs Hyacinthe LeHoux et Jean-Marc Poulin, adjoints à la direction, et de plusieurs membres du personnel de leurs écoles, dans les premières étapes de la recherche, mérite d'être soulignée particulièrement. Tous ont fait preuve de disponibilité et d'une grande compréhension malgré la période difficile des négociations provinciales pendant laquelle la recherche a eu lieu.*

*Evidemment, un sincère remerciement aux répondants anonymes qui se sont prêtés à des interventions ou ont répondu au questionnaire de la recherche.*

*Le Service de l'informatique a offert un support technique efficace et toujours aimable aux analyses des données.*

*Messieurs Bernard Archambault, Guy Bourdeau, Guy Huot et Paul-Yvon Vertefeuille ont bien voulu commenter en détail cette recherche. On a tenu compte de plusieurs de leurs commentaires dans la version finale de la recherche. Toutefois, les auteurs gardent l'entière responsabilité du contenu.*

*Finalement, les auteurs remercient la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Education du Québec dont la contribution financière (dossier # 75-84) a permis, en partie, la réalisation de ce projet.*

TABLE DES MATIÈRES


INTRODUCTION 1

CHAPITRE I NOTES MÉTHODOLOGIQUES

1. LA CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT ET LA CUEILLETTE DES DONNEES 9

2. L'ECHANTILLON 12

3. TECHNIQUES D'ANALYSE 17

CHAPITRE II LA VOIE ACADÉMIQUE ET L'ABSENTÉISME

CHAPITRE III LE PORTRAIT DE L'ÉLÈVE EN VOIE ALLÉGÉE

1. LES CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES ET ECONOMIQUES DES ETUDIANTS EN VOIE ALLEGEE 27

2. LES CARACTERISTIQUES FAMILIALES 39

3. LES CARACTERISTIQUES DE TYPE SCOLAIRE 46

CHAPITRE IV UN MODÈLE ANALYTIQUE EXPLICATIF DU PHÉNOMÈNE DE L'INADAPTATION

1. CONSTRUCTION DES DIMENSIONS 72

2. L'ABSENTEISME, LA VOIE ACADEMIQUE ET LES DIMENSIONS STRUCTURELLE ET RELATIONNELLES 76

3. UN MODELE ANALYTIQUE EXPLICATIF DU PHENOMENE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE 88

CONCLUSION 108

BIBLIOGRAPHIE 113

APPENDICE I QUELQUES DONNÉES SUPPLÉMENTAIRES 115

APPENDICE II LE QUESTIONNAIRE 126

## LISTE DES TABLEAUX


1. Représentativité de l'échantillon selon le sexe (En pourcentage) 12

2. Représentativité de l'échantillon selon le degré académique (En pourcentage) 13

3. Représentativité de l'échantillon selon la voie académique (En pourcentage) 14

4. Les absences sans motif valable selon la voie académique (En pourcentage) 21

5. Gammas ordre zéro et partiels entre la voie académique et plusieurs variables 23

6. L'âge selon la voie académique (En pourcentage) 28

7. Le sexe selon la voie académique (En pourcentage) 29

8. Lieu de naissance selon la voie académique (En pourcentage) 30

9. Nombre d'enfants dans la famille selon la voie académique (En pourcentage) 32

10. Statut socio-économique (quartiles) selon la voie académique (En pourcentage) 34

11. Chômage du père selon la voie académique (En pourcentage) 36

12. Etudiants avec un emploi à temps partiel selon la voie académique (En pourcentage) 38

13. Le type de foyer selon la voie académique (En pourcentage) 40

14. Relation parents-enfants selon la voie académique (En pourcentage) 42

15. Perception du pourcentage des parents qui s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs enfants selon la voie académique (En pourcentage) 43

16. Abandon des études si les parents le permettaient selon la voie académique (En pourcentage) 45

17. Satisfaction des étudiants vis-à-vis le climat de leur école selon la voie académique (En pourcentage) 47

18. Relation professeurs-étudiants selon la voie académique (En pourcentage) 49

19. Relation du personnel de direction et du personnel non enseignant avec les étudiants selon la voie académique (En pourcentage) 50

20. Perception du pourcentage des professeurs qui s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs élèves selon la voie académique (En pourcentage) 52

21. Perception de la qualification des professeurs selon la voie académique (En pourcentage) 53

22. Réaction des diverses instances (professeurs + parents + directeurs) selon la voie académique (En pourcentage) 54

23. Réaction des parents, professeurs et amis face à l'admission au Cegep selon la voie académique (En pourcentage) 56

24. Aspirations éducationnelles selon la voie académique (En pourcentage) 57

25. Encouragement reçu de la part des parents, professeurs et amis pour compléter une éducation supérieure selon la voie académique (En pourcentage) 59

26. Groupes d'amis qui veulent aller au Cegep selon la voie académique (En pourcentage) 61

27. Aspirations occupationnelles (en quartiles) selon la voie académique (En pourcentage) 63

28. Echec scolaire à l'élémentaire selon la voie académique (En pourcentage) 64

29. Echec scolaire au secondaire selon la voie académique (En pourcentage) 65

30. Analyse de fonction discriminante Dimension PARENTS 78

31. Analyse de fonction discriminante Dimension CLIMAT 79

32. Analyse de fonction discriminante Dimension ISOLEMENT 81

33. Analyse de fonction discriminante Dimension CONTACT 83

34. Tests de différence de moyennes à plusieurs dimensions selon l'absentéisme 84

35. Corrélations ordre zéro et partielle entre absentéisme et différentes variables 86

36. Coefficients Beta des régressions de l'absentéisme (Echantillon global) 91

37. Coefficients Beta des régressions de l'absentéisme (Garçons) 98

38. Coefficients Beta des régressions de l'absentéisme (Filles) 100

39. Importance accordée aux changements structuraux selon la voie académique (En pourcentage) 116

40. Mère travaillant à l'extérieur de la maison selon la voie académique (En pourcentage) 117

41. Intention d'achever les études secondaires selon la voie académique (En pourcentage) 118

42. Isolement des étudiants (contact plus personnel avec les professeurs) selon la voie académique (En pourcentage) 119

43. Perception des étudiants vis-à-vis la discipline dans les voies allégées selon la voie académique (En pourcentage) 120

44. Perception de la différence d'intérêt pour l'école entre les étudiants en voies régulière et enrichie et les étudiants en voie allégée selon la voie académique (En pourcentage) 121

45. Perception des étudiants au niveau de l'affirmation d'une très mauvaise relation et d'un manque de contact entre les étudiants en allégée et les étudiants en enrichie selon la voie académique (En pourcentage) 122

46. Perception des moyens de "valorisation" pris par les étudiants en allégée (formation des "gangs" et mauvais coups) selon la voie académique (En pourcentage) 123

47. Perception de la différence d'intérêt des professeurs concernant les étudiants de la voie enrichie et ceux de la voie allégée selon la voie académique (En pourcentage) 124

LISTE DES FIGURES

1. Modèle explicatif de l'absentéisme (Echantillon global) 92

2. Modèle explicatif de l'absentéisme (Garçons) 99

3. Modèle explicatif de l'absentéisme (Filles) 101

# INTRODUCTION

L'inadaptation scolaire est mesurée ici exclusivement par l'absentéisme, sans motif valable, tel que perçu et rapporté par les répondants. Il n'existe pas beaucoup de recherches cohérentes sur l'absentéisme scolaire. Peu d'études ont cerné l'explication du phénomène de l'absentéisme scolaire de manière exhaustive. Le nombre de ces études est très inférieur comparativement à la quantité d'études - souvent de valeur inégale - sur l'abandon scolaire.

Cependant, on retrouve quelques études significatives sur l'absentéisme regroupées principalement sous trois catégories: psychologique, familiale et socio-culturelle. Coolidge et al. (1960) croient que, parfois, l'absentéisme peut révéler des tendances schizophréniques. Brooks et al. (1962) pensent que les attitudes parentales sont fortement reliées à l'absentéisme. D'autres études établissent un lien entre échec scolaire et culture de pauvreté. Les résultats de ces études laissent supposer que l'échec scolaire peut mener à l'absentéisme (Miller, 1962).

Au-delà de ces trois axes, certains chercheurs se sont intéressés depuis quelques années aux variables structurelles de type académique, notamment la structure académique de l'école secondaire dans leur rapport avec certains phénomènes scolaires. Rosembaum (1975) croit découvrir deux processus de socialisation en fonction de la voie académique: les "voies collégiales" conduisant à la différenciation (développement de la créativité, ouverture vers divers plans de carrière, etc.) et les "voies non collégiales" conduisant à l'homogénéisation (égalisation des chances vers le bas de la pyramide occupationnelle, moins de créativité et de motivation, etc.).

En ce qui concerne l'absentéisme scolaire, Crespo (1974), à partir de la perspective de "l'étiquetage", a mis en évidence qualitativement l'influence de la structure académique sur ce phénomène. Aussi, bien que traitant plus spécifiquement de l'abandon scolaire, Finlayson (1971) montre comment le système des voies académiques peut avoir des effets néfastes sur la carrière de l'étudiant.

Cependant, à date, c'est l'étude de Schafer et Olexa (1971) qui a analysé le mieux les implications du système de voies sur la marginalisation des étudiants. Selon ces auteurs:

> *{...} par le système des voies, les écoles sont partiellement responsables des mêmes problèmes qu'elles essaient de résoudre: aliénation, révolte et échec des étudiants. Par ce même système, les écoles posent des barrières aux groupes ethniques minoritaires et aux défavorisés dans leurs efforts pour obtenir une éducation supérieure car, de manière disproportionnelle, elles classifient ces individus dans des voies non-collégiales. (p. 71)*

C'est donc en partie pour vérifier la validité des conclusions importantes des études sur la structure scolaire que l'on a voulu centrer la présente recherche sur l'impact possible de cette structure sur l'inadaptation. Déjà, une première étude des auteurs intitulée "Structure académique et inadaptation scolaire à la C.E.C.M." a montré qu'il existait un lien certain entre la voie académique et les phénomènes de l'absentéisme et l'abandon, indicateurs employés pour mesurer l'inadaptation scolaire. De plus, cette même étude a permis d'établir, grâce à l'utilisation de méthodes statistiques plus sophistiquées, qu'il ne s'agissait pas d'une simple association entre des variables, mais qu'il existait une influence véritable de la voie académique sur les phénomènes en question.

Mais, comme on le verra plus bas, on ne s'est pas contenté d'introduire seulement la voie académique comme élément

explicatif. L'étude précédente des auteurs avait aussi introduit d'autres variables de type socio-démographique et scolaire. Toutefois, la recherche sur l'inadaptation et particulièrement sur l'abandon scolaire montrait l'importance de plusieurs variables absentes, malheureusement, de la source d'information de l'étude précédente (le dossier cumulatif de l'élève).*

Les variables absentes étaient surtout d'ordre psycho-social. Aussi, plusieurs de ces variables étaient fréquemment mentionnées dans le milieu éducatif comme "causes" d'inadaptation. Ainsi, la pratique éducative pointait l'existence de failles dans l'école (climat, attitudes, etc.) et montrait leur relation avec l'inadaptation en général.

Il fallait donc pousser plus loin l'analyse de l'influence de la voie académique sur l'inadaptation scolaire en tenant compte des variables absentes dans la première étude, pour essayer de voir si la relation décelée dans un premier temps

---

* Pour les études sur l'abandon, cf. Cervantes, 1965; Kaufman, 1968; Kelley & Pink, 1974; Comité d'étude sur l'abandon scolaire, 1975; Michelena, 1976; Fédération des commissions scolaires catholiques, 1975. Yudin et al. donne un bon résumé des principales conclusions de la recherche sur l'abandon scolaire.

persistait une fois qu'on incluait dans le modèle explicatif de l'inadaptation scolaire les dimensions structurelles (socio-économique ou autres), familiales et relationnelles.

La construction d'un échantillon représentatif des élèves du secteur francophone de la CECM (niveaux III, IV et V) et l'administration d'un questionnaire détaillé ont permis aux auteurs de recueillir des renseignements plus complets. Ces renseignements permettraient d'analyser plus systématiquement et plus en profondeur les différents facteurs pouvant influencer l'inadaptation scolaire. Ils permettraient aussi de constater si la voie académique continuait à jouer une influence marquante sur l'inadaptation scolaire, une fois contrôlé l'effet de nouvelles variables.

Le but principal de la présente étude est de livrer les résultats de cette nouvelle démarche. On tente ici de voir si la voie académique constitue une variable jouant un rôle important au niveau du phénomène de l'inadaptation scolaire. De plus, cette étude cherche à décrire l'univers de l'étudiant en voie allégée au niveau de certaines caractéristiques

générales en le comparant à l'univers de l'étudiant en voie enrichie au niveau de ces mêmes caractéristiques.

Cette description comparative va permettre de voir concrètement quelles sont les dimensions qui différencient ces deux types d'étudiants situés aux deux extrêmes de la classification scolaire.

Comme il a été indiqué plus haut, l'inadaptation scolaire est mesurée, ici, par un seul indicateur: l'absentéisme rapporté par les étudiants eux-mêmes. Il s'agit donc d'une mesure qualifiée qui tient seulement compte des absences sans motifs jugés valables par les autorités des écoles à partir de l'information du répondant lui-même. On traite donc ici le "foxage"* avoué par les répondants.

---

* Terme du folklore étudiant qui signifie "faire de l'école buissonnière". On pourrait douter de la valeur d'une mesure prise à partir de l'estimation du répondant. Quand un jeune affirme qu'il a manqué l'école sans motif valable, que juge-t-il comme étant valable? La question du questionnaire ne révèle pas exactement ce que les jeunes entendent par raison non valable. Cependant, les entrevues préliminaires laissent croire que les absences sont jugées valables lorsqu'elles sont liées à des situations qui échappent au contrôle des jeunes: maladie, accident, tempête, garde occasionnelle à la maison. Généralement, s'absenter sans motif valable ("foxer") implique une activité gratuite, exercée souvent en compagnie de pairs.

Cette étude comprend quatre chapitres. Le premier chapitre ou section méthodologique précisera comment le questionnaire a été construit, le choix de l'échantillon et sa représentativité, les variables employées et les méthodes statistiques utilisées. Dans le deuxième chapitre, on explorera l'association entre la voie académique et l'inadaptation scolaire, en exerçant des contrôles par certaines variables clés pour voir si la relation entre voie académique et inadaptation scolaire telle que mesurée persiste et s'oriente dans le même sens. Au chapitre troisième, on essaiera de dresser un portrait cohérent de l'étudiant en voie allégée au moyen de la comparaison avec l'étudiant en voie enrichie. Ce portrait permettra d'identifier quelles sont les caractéristiques générales des étudiants dans les voies allégées. Le dernier chapitre tentera d'élaborer un modèle théorique global rendant compte de l'inadaptation scolaire afin de saisir, outre la voie académique, quels sont les autres facteurs pouvant influencer de façon significative le phénomène de l'inadaptation scolaire.

# CHAPITRE I

# NOTES MÉTHODOLOGIQUES

Le présent chapitre traitera brièvement de divers aspects touchant la méthodologie de cette recherche. On y fera allusion à la construction de l'instrument et la cueillette des données, à l'échantillon retenu et aux techniques statistiques employées. Les trois sections de ce chapitre traiteront successivement de ces points.

## I. LA CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT ET LA CUEILLETTE DES DONNÉES

La cueillette des données s'est effectuéeau moyen d'un questionnaire écrit auquel devaient répondre les étudiants choisis. Le questionnaire a été construit dans sa presque totalité aux fins de la présente recherche. Toutefois, il retenait aussi certaines questions d'un questionnaire déjà administré pour une recherche précédente (Crespo, 1976).

La construction du questionnaire a été précédée d'une étape dans laquelle un des auteurs a procédé à des entrevues individuelles avec des étudiants de deux écoles polyvalentes de la C.E.C.M. Ces deux écoles étaient situées dans des milieux socio-économiques différents, l'une étant en milieu moyen et l'autre en milieu favorisé. Les élèves étaient référés soit par un adjoint, soit par un conseiller

en orientation. On a visé autant que possible à obtenir une représentation des deux sexes distribués dans les trois voies académiques (allégée, régulière, enrichie). En tout, soixante (60) étudiants furent interviewés individuellement. Les interviews duraient en moyenne une heure.

Le questionnaire ainsi construit fut expérimenté dans les deux mêmes écoles. Une centaine d'élèves choisis au hasard ont bien voulu y répondre. De plus, le questionnaire expérimental a été longuement analysé et critiqué par des membres du personnel d'une de ces deux écoles polyvalentes. Leurs remarques ainsi que les conclusions tirées des attitudes des élèves face au questionnaire (clarté des questions, remarques des étudiants, etc., ...) ont permis l'élaboration du questionnaire final.

Les écoles ont été sélectionnées à partir du critère de défavorisation de l'école (Crespo, 1975). Au départ, on a essayé d'obtenir la collaboration de six (6) écoles polyvalentes francophones de la C.E.C.M. Ces écoles étaient représentatives des différents milieux: deux (2) en milieu défavorisé, deux (2) en milieu moyen et deux (2) en milieu

favorisé. Toutes les écoles approchées, sauf une, ont accepté de collaborer à l'enquête*. La cueillette des données s'est effectuée en avril et mai 1976.

Le questionnaire s'adresse aux élèves de secondaire III, IV et V. Le choix des élèves s'est fait de façon indirecte, c'est-à-dire à partir d'un choix aléatoire de foyers (unité administrative et pédagogique regroupant environ 30 élèves). Tous les élèves du foyer choisi étaient invités à répondre au questionnaire.

On a tenté de retenir dans l'échantillon une représentation convenable des élèves de voie allégée, régulière et enrichie, sans pour autant utiliser des techniques de stratification proportionnelle. La procédure du choix des élèves en fonction des foyers, bien que moins rigoureuse qu'un échantillon au hasard, permet un accès facile aux étudiants et, surtout, évite beaucoup d'inconvénients à l'école participante.

---

* Obtenir des données sur les étudiants a été rendu possible grâce à l'effort soutenu des écoles participantes. La cueillette des données a eu lieu pendant les perturbations du système scolaire lors des négociations provinciales avec le secteur public et para-public.

Les élèves des foyers choisis étaient convoqués à différents moments de l'horaire. On a essayé d'adopter une procédure standard d'administration du questionnaire. Cependant, on n'a pas réussi entièrement dans cette tâche car le personnel des écoles a collaboré avec les responsables de la recherche à la réalisation de l'étape d'administration et, malheureusement, on n'a pas toujours procédé de la même manière.

## II. L'ECHANTILLON

On a obtenu mille quarante-six (1046) questionnaires complétés. Les questionnaires ont été remplis avec sérieux et, en général, on a répondu à la plupart des questions. Le tableau 1 présente la distribution de l'échantillon en fonction du sexe.

Comme on peut le constater, cet échantillon est représentatif au niveau du sexe. Cependant, le même échantillon n'est pas représentatif au niveau du degré académique, si ce n'est qu'en secondaire III. Le tableau 2 présente cette distribution.

Tableau 1
Représentativité de l'échantillon
selon le sexe
(En pourcentage)

| Sexe | Echantillon | C.E.C.M. |
|---|---|---|
| Masculin | 47.3 | 51.3 |
| Féminin | 52.7 | 48.7 |
| % | 100.0 | 100.0 |
| N | 1035 (a) | 42,258 |

Représentatif à $p < .01$

(a) 11 répondants n'ont pas indiqué leur sexe.

Tableau 2
Représentativité de l'échantillon
selon le degré académique
(En pourcentage)

| Degré | Echantillon | C.E.C.M. | |
|---|---|---|---|
| III | 29.9 | 31.0 | * |
| IV | 39.5 | 29.0 | ** |
| V | 30.6 | 40. | ** |
| % | 100.0 | 100.0 | |
| N | 1041(a) | 42,258 | |

* Représentatif à $p < .001$

** Non représentatif

(a) 5 répondants n'ont pas indiqué leur degré académique.

Enfin, le tableau 3 donne la distribution des répondants en fonction de la voie académique.

Tableau 3
Représentativité de l'échantillon selon
la voie académique
(En pourcentage)

| Voie académique | Echantillon | C.E.C.M. |
|---|---|---|
| Allégée | 15.0 | 19.8 ** |
| Régulière | 62.5 | 64.9 * |
| Enrichie | 22.5 | 15.3 ** |
| % | 100.0 | 100.0 |
| N | 1046 | 42,258 |

** Non représentatif
* Représentatif à $p < .01$

Comme le montre ce tableau, la voie allégée est légèrement sous-représentée dans l'échantillon. De même, la voie enrichie a 7% de plus que dans l'ensemble de la C.E.C.M. Bien que ces deux voies ne soient pas représentatives de

l'ensemble de la C.E.C.M., les différences ne sont pas toutefois trop grandes.

L'âge moyen de l'échantillon est inférieur à celui de la C.E.C.M. pour le secondaire III-V. En effet, à la C.E.C.M., l'âge moyen de la courbe étudiée est de 16.6 ans ($\sigma$ = 1.25) tandis que dans l'échantillon, l'âge moyen est de 15.6 ans (s = .95).

Les procédures de construction de l'échantillon n'ont pas permis la constitution d'un échantillon parfaitement représentatif. Toutefois, à l'exception de l'âge, les critères de représentativité stricte jouent moins dans cette recherche puisque la plupart des analyses dépassent une simple description de marginales.* Ainsi, indépendamment de la représentativité de la voie académique, on peut discerner, pour chaque catégorie de répondants en fonction de la voie, comment cette catégorie se comporte face à différentes

---

* Distribution univariée des réponses sans tenir compte de la composition de l'échantillon.

variables. Dans un sondage d'opinions, il est important d'avoir une très bonne représentativité parce qu'on ne considère, dans bien des cas, que des pourcentages de réponses à telle ou telle question sans introduire de contrôles (souvent, on ne s'occupe que des marginales). De plus, il n'y a pas de développements dans cette recherche où la variable "degré" soit d'une pertinence quelconque. Une moins bonne représentativité selon le degré est, dès lors, un moindre handicap.

Cependant, l'échantillon n'est pas très biaisé. Ainsi, le sexe est représentatif et, en ce qui concerne le degré et la voie, certaines catégories sont représentatives de l'ensemble de la C.E.C.M.*

---

* Certains critiques peuvent mettre en doute la validité des résultats provenant d'un échantillon faible. A cet égard, on note que les principales comparaisons se feront entre répondants de voies allégée et enrichie, alors que ces deux voies ne sont pas représentatives. La remarque est certainement très pertinente. Toutefois, on doit souligner que les différences entre l'échantillon et la population sont inférieures à 10 points. De plus, comme on procède par des analyses multivariées, la stricte représentativité, bien qu'importante, n'est pas une condition absolue pour une interprétation valable des résultats. La stricte représentativité est absente de bien des recherches; en toute hypothèse, néanmoins, il est mieux de présenter des conclusions venant d'un échantillon faible que de n'en pas présenter du tout. La faiblesse de l'échantillon doit porter, cependant, à la prudence dans les interprétations.

Somme toute, l'échantillon peut être considéré comme valable. Dans d'autres circonstances, il aurait été préférable de construire un meilleur échantillon. Toutefois, les circonstances qui ont entouré la période de la cueillette des données n'ont pas permis de le faire. Eu égard aux difficultés du moment, on peut se considérer heureux d'avoir réussi un tel échantillon.

## III. TECHNIQUES D'ANALYSE

On a procédé en général du simple au complexe, de la relation bivariée à la relation multivariée. Les chapitres II et III sont axés exclusivement sur la technique des tableaux croisés avec des mesures d'association convenables. On a toujours utilisé le coefficient gamma pour l'association entre variables ordinales ou jugées ordinales*. On a aussi introduit, lorsque nécessaire, des contrôles appropriés.

---

* A noter qu'un coefficient de .30 positif ou négatif indique une association plutôt forte lorsque l'unité d'analyse, comme c'est le cas ici, est l'individu.

Le chapitre IV tentera de raffiner quelque peu les analyses précédentes en utilisant des techniques plus exigeantes. On y fait recours à des analyses de fonction discriminante**, à la corrélation partielle et à des techniques de régression multiple dans le cadre d'un modèle de prédiction.

De plus, plusieurs dimensions ont été explorées pour présenter de manière plus cohérente les données. La construction de ces dimensions sera exploitée en détail aux endroits appropriés. Toujours, on a utilisé l'analyse factorielle pour vérifier l'unidimensionnalité des variables formant les dimensions.

---

** Technique qui permet de cerner si deux ou plusieurs groupes se différencient en fonction de plusieurs variables.

# CHAPITRE II

## LA VOIE ACADÉMIQUE ET L'ABSENTÉISME

L'objectif de ce chapitre est de démontrer la relation qui existe entre la voie académique et l'absentéisme, considéré comme une mesure de l'inadaptation scolaire.

La question #22 du questionnaire demandait aux étudiants interviewés combien de journées ils avaient manquées pour des raisons que les autorités de l'école ne jugeraient pas valables. Comme on l'a déjà dit, le sens de la question était très restrictif afin d'éliminer toute absence vraiment motivée, par exemple la maladie, les visites chez le dentiste, etc., ... . Les absences sont, de façon générale, inscrites sur la fiche d'absence de l'étudiant et ne permettent pas de savoir si un nombre élevé d'absences correspond véritablement à de l'absentéisme caractérisé chez un étudiant. Il s'agissait donc, pour les répondants à cette question, d'indiquer le nombre réel des jours qu'ils ont fait l'école buissonnière. On a considéré, étant donné le sens restrictif de la question, qu'un étudiant ayant manqué l'école onze (11) jours et plus, pendant l'année scolaire, pouvait être considéré comme un absentéiste chronique*.

---

* Définition statistique de la marginalité. Ainsi, 11 absences et plus correspondent à 9.3% de la distribution des absences ($\bar{x} = 3.95$; $s = 7.4$).

La variable voie académique a été opérationnalisée de la manière suivante: Les étudiants "allégés" (VOIACSYN = 1) sont tous ceux qui sont dans la voie allégée en MATHEMATIQUES et FRANCAIS simultanément; les enrichis (VOIACSYN = 3) sont tous les étudiants en voie enrichie en MATHEMATIQUES et en FRANCAIS simultanément; les réguliers (VOIACSYN = 2) sont tous les élèves qui ont n'importe quelle autre combinaison dans les deux matières de base déjà indiquées. Le tableau 4 montre la relation entre voie académique et absentéisme.

Tableau 4

Les absences sans motif valable
selon la voie académique
(En pourcentage)

| absences | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| 0-10 jours | 78.9 | 90.8 | 98.3 |
| 11 jours et plus | 21.1 | 9.2 | 1.7 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (147) | (630) | (230) |

Gamma = -.60

L'étude de ce tableau montre clairement que le pourcentage d'absentéistes chroniques (11 jours et plus) est beaucoup plus fort parmi les étudiants en voie allégée (21%) que parmi les étudiants en voie régulière (9%), et, en voie enrichie (2%). On note un décroissement progressif du nombre d'absentéistes chroniques à mesure qu'on passe de la voie allégée à la voie enrichie. Ainsi, 1/5 des répondants classés dans la voie allégée peuvent être considérés comme des véritables absentéistes, s'absentant de l'école d'une façon assez régulière. Cependant, parmi les répondants de voie enrichie, il n'y a presque pas d'absentéistes chroniques.

Par ailleurs, le coefficient gamma est extrêmement fort, et de sens négatif (-.60). Cela indique qu'il existe une association négative très forte entre la voie académique et les absences, et que par conséquent, si un étudiant est classé dans la voie allégée, ses chances d'être absentéiste chronique ("foxeur") sont plus fortes que les chances de l'étudiant classé dans la voie enrichie. Il semble donc, que la voie allégée est beaucoup plus propice à développer des tendances vers l'absentéisme que les autres voies, en particulier, la voie enrichie.

Cependant, l'association négative forte entre la voie académique et les absences n'est qu'une association non qualifiée (brute), dans le sens qu'elle ne tient pas compte d'autres variables déjà identifiées comme étant des facteurs influençant l'absentéisme et, par conséquent, pouvant être les véritables causes de la relation décelée entre voie académique et absences.

Afin donc de savoir si la relation entre ces deux variables constitue une association véritable ne dépendant pas d'autres facteurs, on a exercé un contrôle au moyen de certaines variables qu'on a considérées comme pouvant influencer le degré et le sens de la relation décelée. Les variables employées dans l'exercice de ce contrôle sont: le sexe, l'âge, l'école et le statut socio-économique*. Le tableau 5 présente les résultats de ces contrôles successifs et l'étude de ce tableau montre bien que l'association entre voie académique et absences est très stable, c'est-à-dire, ne connaît pas de modifications sensibles au niveau du degré et

---

* Ce contrôle a été exercé en prenant les variables une à une. Ces variables ont été choisies comme contrôles parce que dans l'étude antérieure concernant la structure académique et son influence sur le phénomène de l'inadaptation scolaire (Crespo et Michelena, 1976), à partir des données du dossier cumulatif de l'étudiant, elles avaient été utilisées dans le même sens à l'exception, toutefois, du statut socio-économique.

Tableau 5

Gammas ordre zéro et partiels entre la voie académique et plusieurs variables

| Variables dépendantes | Gamma ordre zéro avec voie académique | Gammas partiels | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | SEXE | AGE | ECOLE | STATUT |
| Absences | -.59937 | -.59845 | -.61622 | -.58077 | -.59145 |

du sens de la relation, une fois qu'on contrôle ou qu'on enlève une à une l'influence du sexe, de l'âge, de l'état de défavorisation de l'école et du statut socio-économique du père.

En d'autres mots, indépendamment qu'un étudiant soit du sexe masculin ou féminin, qu'il soit plus ou moins vieux, qu'il fréquente une école plus ou moins défavorisée ou qu'il provienne d'un milieu socio-économique plus faible ou plus fort, la voie académique continue à être associée aux absences d'une façon négative et forte.

Les résultats de ces contrôles permettent donc de conclure d'une façon plus évidente que la voie allégée, comme on l'a déjà remarqué, constitue un milieu plus propice à créer ou développer des tendances pouvant entraîner des manquements scolaires de plus en plus fréquents.

# CHAPITRE III

# LE PORTRAIT DE L'ÉLÈVE EN VOIE ALLÉGÉE

# CHAPITRE III

# LE PORTRAIT DE L'ÉLÈVE EN VOIE ALLÉGÉE

L'objectif de ce chapitre est de présenter un portrait cohérent de l'étudiant en voie allégée. Il s'agit, à travers l'utilisation de la méthode comparative, de voir quelles sont les caractéristiques propres aux étudiants dans les voies allégées, permettant de les distinguer des étudiants classés dans les voies enrichies. La comparaison de ces deux groupes d'étudiants situés aux deux pôles de la classification scolaire se fera au niveau des différentes caractéristiques générales ou variables socio-démographiques et économiques (v.g. l'âge, le sexe, le statut socio-économique du père, etc.), et aussi, au niveau des caractéristiques de type familial (relation avec les parents, type de foyer, etc.) et des caractéristiques de type scolaire (climat de l'école, relation avec les professeurs et les autres instances de l'école, retard scolaire, aspirations éducationnelles, etc.).

La comparaison entre ces deux groupes en fonction des dimensions socio-démographiques et économiques, familiales et scolaires, permettra de tracer clairement l'univers, spécialement l'univers scolaire des étudiants en allégée et des étudiants en enrichie. La comparaison permettra de voir s'il s'agit du même univers ou s'il s'agit bel et bien

de deux univers différents, dont l'un, celui des étudiants en voie allégée, est plus propice à la formation d'étudiants de second ordre.

En résumé, en construisant ce portrait cohérent de l'étudiant en voie allégée on cherche à répondre aux questions suivantes: Qui est l'étudiant en voie allégée? D'où vient-il? A quoi se prépare-t-il? Quelle est sa perception de l'école en général? Comment il est perçu par les autres personnes qui participent avec lui à la dynamique scolaire?

## I. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES ET ÉCONOMIQUES DES ÉTUDIANTS EN VOIE ALLÉGÉE

Ces caractéristiques concernent l'âge des étudiants, leur sexe, leur lieu de naissance, le nombre d'enfants dans leur famille, le travail à temps partiel, le statut socio-économique du père et la stabilité de son emploi.

Quand on compare les deux groupes d'étudiants au niveau de l'âge on constate que les étudiants en allégée sont un peu plus vieux que les étudiants en enrichie, mais l'écart entre les deux groupes n'est pas assez marqué pour pouvoir conclure qu'il existe véritablement une différence signifi-

cative entre les deux groupes en ce qui concerne l'âge. Le tableau 6 illustre bien ce fait.

Tableau 6
L'âge selon la voie académique
(En pourcentage)

| Age | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| 16 ans et moins | 86.3 | 83.0 | 90.0 |
| 17 ans et plus | 13.7 | 17.0 | 10.0 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (153) | (642) | (230) |

Gamma = -.12

Quant au sexe des répondants, on note que, parmi les étudiants en allégée, la proportion des garçons est plus forte que parmi les étudiants en enrichie: allégée-garçons (61%); enrichie-garçons (45%).

Par conséquent, on constate que proportionnellement les filles sont plus nombreuses dans les voies enrichies et que c'est le contraire qui se produit dans les voies allégées.

On sait qu'un des critères importants du classement dans les voies est la performance académique. Ainsi donc, la différence qu'on vient de noter pourrait s'expliquer par le fait que, de façon générale, les filles ont une meilleure performance académique que les garçons.

Le tableau 7 met en évidence ce qu'on vient de dire.

Tableau 7
Le sexe selon la voie académique
(En pourcentage)

| Sexe | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Masculin | 61.4 | 45.0 | 45.0 |
| Féminin | 38.6 | 55.0 | 55.0 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (153) | (633) | (231) |

Gamma = .16

Une autre caractéristique qui semble différencier quelque peu les étudiants en voie allégée et les étudiants en voie enrichie, c'est leur lieu de naissance. Dans le question-

naire, on demandait aux étudiants s'ils étaient nés à Montréal ou à l'extérieur de Montréal. Cette question cherchait à déterminer si les étudiants provenaient d'un grand centre urbain comme Montréal ou plutôt des petits centres urbains ou des milieux ruraux, et ce, en fonction de la voie académique.

L'étude du tableau 8 montre que, parmi les étudiants en allégée, la proportion de répondants nés à l'extérieur de Montréal est un peu plus forte que la proportion des répondants en voie enrichie se trouvant dans la même catégorie.

Tableau 8
Lieu de naissance selon la voie académique
(En pourcentage)

| Lieu de naissance | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Montréal | 79.2 | 79.8 | 89.1 |
| Extérieur de Montréal | 20.8 | 20.2 | 10.9 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (154) | (643) | (230) |

Gamma = -.22

Cette différence pourrait indiquer que parmi les étudiants en allégée le pourcentage des familles installées depuis un temps relativement court à Montréal est un peu plus fort que parmi les étudiants en enrichie*. On sait, par ailleurs, que la mobilité géographique peut amener des problèmes d'adaptation socio-économique et psychologique qui peuvent fortement influencer le comportement des étudiants, spécialement au niveau de leur vie scolaire**.

Par ailleurs, on constate que parmi les étudiants en voie allégée, la proportion des familles nombreuses (4 enfants et plus) est beaucoup plus forte que la proportion du même type de famille parmi les étudiants en voie enrichie: (4 enfants et plus-allégée: 43%; 4 enfants et plus-enrichie: 25%). Le tableau 9 illustre bien cela.

---

*On doit noter, cependant, que les élèves en voie régulière n'occupent pas une position moyenne vis-à-vis cette variable. Ils sont semblables aux élèves de voie allégée avec 20% de sujets venant de l'extérieur de Montréal.

**La recherche antérieure sur le sujet n'est pas toutefois concluante. En ce qui se rapporte au niveau élémentaire, la mobilité géographique semble avoir des effets aléatoires: nuls dans certains cas et négatifs dans d'autres.

Tableau 9
Nombre d'enfants dans la famille
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Nombre d'enfants | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| 3 enfants et moins | 57.1 | 68.5 | 74.5 |
| 4 enfants et plus | 42.9 | 31.5 | 25.5 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (154) | (642) | (231) |

Gamma = .21

Cette différenciation importante au niveau du nombre d'enfants entre les familles des répondants en allégée et des répondants en enrichie pourrait signifier que la famille nombreuse connaît plus de difficultés à préparer leurs enfants au système des valeurs véhiculé par l'école secondaire telle qu'on la connaît (discipline, ordre, esprit de compétition, motivation au travail, particulièrement le travail intellectuel, etc.) et, par conséquent, les enfants issus de ces familles ont plus de difficultés à répondre

aux attentes du milieu scolaire secondaire vis-à-vis eux.

Une autre caractéristique générale qui semble différencier les étudiants en voie allégée et les étudiants en voie enrichie c'est le statut socio-économique des parents de ces élèves.

Si on compare les répondants en allégée et ceux en enrichie, on constate que 37% des répondants dans la voie allégée proviennent d'un milieu socio-économique très faible, tandis que, seulement 19% des répondants en enrichie se situent dans la même catégorie. Au niveau du statut socio-économique très fort, c'est le contraire qui se produit, c'est-à-dire, que le pourcentage des répondants dans la voie allégée est plus faible (17%) que le pourcentage des répondants dans la voie enrichie (28%).

Le tableau 10 présente l'ensemble des données concernant le statut socio-économique des répondants en fonction de la voie académique.

Tableau 10
Statut socio-économique (quartiles)
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Statut Socio-économique | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| faible 1 | 37.4 | 26.5 | 18.0 |
| 2 | 23.7 | 26.5 | 25.7 |
| 3 | 22.1 | 21.8 | 27.9 |
| fort 4 | 16.8 | 25.2 | 28.4 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (131) | (592) | (222) |

Gamma = -.16

Même si les différences entre les deux groupes au niveau du statut socio-économique ne sont pas extrêmement fortes et que le coefficient gamma est de l'ordre de .16, c'est-à-dire de force moyenne, il n'en reste pas moins qu'il existe une certaine relation entre la voie académique et le

statut socio-économique. Ainsi, si un étudiant est classé dans la voie allégée, ses chances de provenir d'un milieu socio-économiquement faible sont un peu plus fortes que les chances d'un élève classé dans la voie enrichie.

Ces données, même si elles ne confirment pas complètement la théorie de la discrimination exercée par l'école vis-à-vis les étudiants provenant des milieux plus défavorisés, montrent qu'il existe un certain lien entre le statut socio-économiquement faible et la voie allégée et vice versa.

En plus de chercher à connaître quel était le statut socio-économique des répondants en fonction de la voie académique, on a essayé de voir quelle était la stabilité au niveau de l'emploi du père des répondants, et ce, encore une fois, selon la voie académique.

En d'autres termes, on a cherché à savoir si le père des étudiants en allégée avaient connu plus de chômage (sporadique ou prolongé) que le père des élèves dans la voie enrichie. Le tableau 11 présente ces données.

Tableau 11

Chômage du père selon la voie académique

(En pourcentage)

| Chômage du père | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Pas de chômage | 84.6 | 87.8 | 91.2 |
| Chômage sporadique | 7.7 | 9.8 | 5.8 |
| Chômage prolongé | 7.7 | 2.4 | 3.0 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (143) | (616) | (226) |

Gamma = -.18

L'étude de ce tableau montre que, proportionnellement, le taux de chômage est un peu plus fort parmi le père des répondants en allégée (15%) que parmi le père des répondants en enrichie (9%).

Il faut noter que même si la différence entre les deux

groupes n'est pas très marquée, le coefficient gamma de l'ordre de -.18 indique qu'il existe un lien négatif moyen entre la voie académique et la situation de chômage du père, c'est-à-dire, plus un étudiant est en enrichie plus on peut prévoir que son père a un emploi stable.

Une autre caractéristique qui distingue les étudiants en allégée et les étudiants en enrichie, c'est que le pourcentage des répondants en allégée qui ont un travail à temps partiel (fin de semaine et en dehors des heures de cours) est plus fort (36%) que le pourcentage d'étudiants en enrichie qui accomplissent le même type de travail (24%). Le tableau 12 présente l'ensemble des données concernant le travail à temps partiel des répondants en fonction de la voie de classement. Il faudrait remarquer, toutefois, que les différences ne sont pas très grandes comme en témoigne un gamma de .15.

Tableau 12

Etudiants avec un emploi à temps partiel
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Travail à temps partiel | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Oui | 35.7 | 28.5 | 24.2 |
| Non | 64.3 | 71.5 | 75.8 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (154) | (639) | (231) |

Gamma = .15

L'explication de la différence entre les deux groupes, relativement au travail à temps partiel, semble se trouver dans le fait qu'une proportion plus forte d'allégés proviennent d'un milieu très défavorisé, comme on l'a déjà observé et, par conséquent, ils sont obligés de travailler tout en poursuivant leurs études, soit pour aider financièrement leurs parents, soit pour être capables de subvenir à certains besoins propres à leur âge.

## II. LES CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES

Trois caractéristiques de type familial ont été retenues dans la présente étude: le type de foyer, les relations parents-enfants, et la perception des étudiants vis-à-vis la préoccupation active de leurs parents concernant leur réussite scolaire.

Le type de foyer comprend deux catégories: le foyer uni où l'enfant vit avec son père et sa mère et le foyer désuni où l'enfant vit soit avec la mère ou avec le père ou en foyer nourricier.

Le tableau 13 présente les données propres à cette variable en fonction de la voie académique.

Tableau 13
Le type de foyer selon la voie académique
(En pourcentage)

| Type de foyer | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Foyer désuni | 20.8 | 17.9 | 15.2 |
| Foyer uni | 79.2 | 82.1 | 84.8 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (154) | (642) | (230) |

Gamma = .11

L'étude de ce tableau démontre qu'il n'existe pas une différence très marquée entre les deux groupes comparés. De façon générale, la majorité des étudiants, soit en allégée, soit en enrichie proviennent des familles où le père et la mère vivent ensemble. Les données semblent contredire quelque peu l'opinion selon laquelle les étudiants en allégée proviennent souvent de familles démembrées. Suivant cette opinion, les difficultés éprouvées par les étudiants en allégée seraient occasionnées par les problèmes familiaux.

Par ailleurs, au niveau des relations entre parents et enfants, on note que la majorité des étudiants dans les deux groupes considèrent que les relations avec leurs parents sont, au moins, bonnes et le pourcentage de ceux qui disent avoir des relations tendues avec leurs parents est presque négligeable dans les deux groupes. Il faut noter que lorsqu'on parle des relations parents-enfants, on ne considère pas seulement les relations de type personnel, mais aussi l'intérêt que les parents portent aux progrès et difficultés académiques de leurs enfants tel que perçu par leurs propres enfants.

Le tableau 14 présente les données concernant la relation entre parents et enfants.

Tableau 14

Relation parents-enfants
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Relation Parents-enfants | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Tendues | 7.4 | 6.8 | 3.5 |
| Bonnes | 29.3 | 24.6 | 18.9 |
| Excellentes | 63.3 | 68.6 | 77.6 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (150) | (635) | (227) |

Gamma = .19

Ces données semblent, une fois de plus, mettre en doute l'opinion selon laquelle les étudiants en allégée, de façon générale, éprouvent beaucoup plus de difficulté à communiquer avec leurs parents si on les compare aux étudiants en enrichie. Cependant, force est de constater qu'ils éprouvent un peu plus de difficulté à communiquer.

Quant à la façon dont les étudiants perçoivent les parents comme s'occupant activement de la réussite scolaire de leurs enfants, il semble exister une différence assez nette entre les étudiants en allégée et les étudiants en enrichie.

Le tableau 15 illustre cette différence.

Tableau 15

Perception du pourcentage des parents qui s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs enfants selon la voie académique
(En pourcentage)

| Pourcentage des parents | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| 25% et moins | 19.2 | 19.2 | 22.1 |
| 50% | 33.9 | 37.8 | 47.5 |
| 75% et plus | 46.9 | 43.0 | 30.4 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (130) | (584) | (217) |

Gamma = -.15

Ce tableau montre que presque la moitié des étudiants en allégée (47%) considèrent que la plupart des parents (75% et plus) s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs enfants et que seulement 1/3 des étudiants en enrichie font la même évaluation.

Si on accorde un certain crédit à l'évaluation des répondants du pourcentage des parents intéressés à la réussite scolaire de leurs enfants, on peut penser que l'opinion qui court dans le milieu scolaire concernant le peu d'intérêt et de préoccupation active des parents d'étudiants classés dans les voies allégées n'est pas tellement fondée. Cette opinion serait plutôt le fruit de généralisations plus ou moins justes à partir de quelques cas particuliers rencontrés par les responsables d'école.

Si on se fie aux données du tableau, on voit que ce sont plutôt les enrichis qui considèrent que ce n'est pas la majorité des parents qui s'occupent activement de la réussite de leurs enfants.

Cependant, cela pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants en enrichie sont considérés par tout le monde,

y compris leurs parents, comme de très bons élèves et, par conséquent, les parents sentent moins le besoin de s'occuper activement de leur réussite scolaire.

Par ailleurs, ce fait semble être confirmé par la réponse donnée par les étudiants à la question concernant l'abandon des études si leurs parents le permettaient.

Le tableau 16 présente les données concernant cette question.

Tableau 16

Abandon des études si les parents le permettaient selon la voie académique
(En pourcentage)

| Abandon des études si les parents le permettaient | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Non | 64.3 | 86.5 | 95.2 |
| Incertain | 17.5 | 9.5 | 3.9 |
| Oui | 18.2 | 4.0 | * |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (154) | (642) | (231) |

Gamma = -.59

L'étude de ce tableau montre que 36% des répondants en allégée semblent poursuivre leurs études grâce à une pression plus ou moins forte exercée sur eux de la part de leurs parents et que seulement 4% des répondants en enrichie semblent subir la même pression de la part de leurs parents.

Par conséquent, il semble vraiment que les étudiants en enrichie sont plus laissés à eux-mêmes et que leurs parents sentent moins le besoin de se préoccuper ou d'exercer une pression quelconque sur eux, en ce qui regarde l'abandon des études.

L'ensemble des données concernant les caractéristiques familiales propres aux deux groupes comparés ne semblent pas confirmer certaines hypothèses qui cherchent à expliquer les problèmes académiques propres aux étudiants en allégée par des facteurs liés à la vie familiale de ces étudiants.

## III. LES CARACTERISTIQUES DE TYPE SCOLAIRE

Cette partie du chapitre cherche à décrire l'étudiant en allégée, en le comparant toujours à l'étudiant en enrichie, en fonction de certains facteurs ou caractéristiques plus directement liés au milieu scolaire.

Une des caractéristiques importantes qui distingue les deux groupes des répondants est la satisfaction exprimée au niveau du climat général* de leur école. Le tableau 17 présente les données concernant la satisfaction des répondants vis-à-vis le climat général de l'école en fonction de la voie académique où ils se trouvent.

Tableau 17

Satisfaction des étudiants vis-à-vis le climat de leur école selon la voie académique (En pourcentage)

| Climat de l'école | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Mauvais | 64.8 | 58.1 | 52.7 |
| Bon | 35.2 | 41.9 | 47.3 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (91) | (456) | (184) |

Gamma = .13

*Cette variable constitue une dimension qui mesure non seulement la satisfaction des étudiants vis-à-vis des aspects organisationnels de l'école (programmes, méthodes d'enseignement, discipline, etc.), mais aussi des aspects relationnels, tel que la bonne entente entre professeurs et élèves. (Pour la construction de cette dimension, voir chapitre IV.)

L'étude de ce tableau met en évidence qu'il existe une différence assez marquée entre les deux groupes comparés. Presque 2/3 des répondants dans la voie allégée ne sont pas satisfaits du climat général qui règne dans leurs écoles, tandis que 53% des répondants dans la voie enrichie expriment la même insatisfaction.*

Cependant, même si les étudiants en allégée sont proportionnellement moins satisfaits de cet état des choses que les étudiants en enrichie, on ne peut pas dire que le niveau de satisfaction des deux groupes concernant le climat est très élevé. Seulement 35% des répondants en allégée sont satisfaits du climat contre 47% des répondants en enrichie.

Ces données semblent donc confirmer le fait qu'il existe un malaise assez sérieux parmi les étudiants concernant le climat scolaire et la seule différence est que, comme on l'a déjà remarqué, les étudiants en allégée ressentent un peu plus ce malaise.

---

* Les pourcentages traduisent aussi une certaine insatisfaction originant dans la situation conflictuelle (négociations provinciales) lors de la cueillette des données. Toutefois, étant donné le haut taux d'insatisfaction et la concordance avec d'autres recherches, il serait injustifié de l'attribuer exclusivement à un reflet de la situation conflictuelle.

Cependant, même si dans les deux groupes comparés, le niveau de satisfaction vis-à-vis le climat général régnant dans leurs écoles n'est pas très élevé, il semble que les sources d'insatisfaction se retrouvent beaucoup plus au niveau des composantes organisationnelles du climat qu'au niveau des composantes relationnelles.

Les données des tableaux 18 et 19 semblent appuyer assez forfortement l'interprétation concernant les sources d'insatisfaction vis-à-vis le climat général des écoles. Ces deux tableaux présentent les données concernant la relation entre les professeurs et les étudiants (tableau 18) et la relation du personnel de direction et du personnel non-enseignant (conseillers en orientation, etc., ...) avec les étudiants (tableau 19), toujours selon la voie académique.

Si on regarde attentivement ces deux tableaux, on constate que tant au niveau de leur relation avec leurs professeurs comme au niveau de leur relation avec le personnel de direction et le personnel non enseignant, la majorité des étudiants interviewés, ceux de l'allégée comme ceux de l'enrichie, s'accordent à dire que leur relation avec les représentants des différentes instances de l'école sont au moins bonnes. Cela semble signifier que le contact avec l'ensemble des responsables de la formation scolaire est assez facile à établir.

Tableau 18

Relation professeurs-étudiants
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Relations professeurs-étudiants | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Tendues | 13.7 | 10.5 | 3.5 |
| Bonnes | 52.9 | 48.5 | 38.5 |
| Excellentes | 33.4 | 41.0 | 58.0 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (153) | (637) | (231) |

Gamma = .29

Tableau 19

Relation du personnel de direction,
et du personnel non-enseignant avec les étudiants
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Relation direction et personnel non-enseignant avec les étudiants. | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Tendues | 16.2 | 18.3 | 6.7 |
| Bonnes | 36.8 | 34.5 | 38.3 |
| Excellentes | 47.0 | 47.2 | 55.0 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (117) | (400) | (120) |

Gamma = .11

Cependant, il faut noter, une fois de plus, que le pourcentage des répondants en allégée qui se disent satisfaits de ces relations est moins fort que le pourcentage des répondants en enrichie qui manifestent le même niveau de satisfaction.

- Relations bonnes ou excellentes entre professeurs et étudiants: (Allégée: 86%; Enrichie: 97%).
- Relations bonnes ou excellentes entre personnel de direction, personnel non enseignant et étudiants: (Allégée: 84%; Enrichie: 93%).

On peut donc conclure à partir de ces chiffres que les étudiants en allégée connaissent un peu plus de difficultés à établir des relations avec les responsables de l'école que les étudiants en enrichie.

Toutefois, il faut noter que, même si un pourcentage élevé des répondants, quelle que soit leur voie de classement, se disent satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs professeurs, la vision qu'ils ont de leurs professeurs, en tant que responsables plus directs de leur formation

académique, est plutôt négative. Ainsi, 2/3 des étudiants dans la voie allégée pensent que seulement 50% et moins du corps professoral s'occupe activement de la réussite scolaire de leurs étudiants - ce qui ne représente pas un pourcentage très élevé des professeurs - , tandis que 57% des répondants en enrichie font la même évaluation. Le tableau 20 présente l'ensemble de ces données.

Tableau 20

Perception du pourcentage des professeurs qui s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs élèves selon la voie académique
(En pourcentage)

| Pourcentage des professeurs | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| 25% et moins | 33.0 | 33.8 | 25.5 |
| 50% | 34.8 | 36.6 | 31.4 |
| 75% et plus | 32.1 | 29.6 | 43.1 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (112) | (560) | (204) |

Gamma = .14

La comparaison des réponses des deux groupes montre, une fois de plus, que ce sont les étudiants en allégée qui font une évaluation plus négative et qui considèrent que le nombre des professeurs qui prennent à coeur la réussite scolaire de leurs élèves n'est pas très élevé*.

Par ailleurs, une forte proportion des répondants dans les deux groupes comparés considèrent leurs professeurs comme peu qualifiés pour l'exercice de la tâche d'enseignement. Le tableau 21 illustre bien ce fait.

Tableau 21

Perception de la qualification des professeurs selon la voie académique
(En pourcentage)

| Perception de la qualification des professeurs | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Pas du tout de qualification | 19.4 | 29.6 | 17.8 |
| Un peu de qualification | 72.4 | 66.9 | 77.2 |
| Beaucoup de qualification | 8.2 | 3.5 | 5.0 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (134) | (608) | (219) |

Gamma = .05

*Il faut noter aussi que les élèves en voie régulière sont même plus sévères dans leur jugement.

Un autre élément qui distingue les deux groupes comparés est la réaction des diverses personnes engagées, d'une façon ou d'une autre, dans le processus de formation scolaire (parents, professeurs, personnel de direction) vis-à-vis des absences sans motif valable. Le tableau 22 présente les données concernant la réaction de ces personnes en fonction de la voie académique.

Tableau 22

Réaction des diverses instances
(professeurs + parents + directeurs)
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Réaction | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Faible | 73.9 | 88.7 | 91.8 |
| Forte | 26.1 | 11.3 | 8.2 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (88) | (354) | (85) |

Gamma = -.40

La comparaison des deux groupes dans ce tableau montre que les répondants en allégée sont plus nombreux à penser que la réaction de leurs parents, professeurs et de la direction est plus sévère (retenues, visites aux responsables

de la discipline, engueulades).

Cela n'a rien d'étonnant si on pense que, de façon générale, les étudiants en allégée sont considérés comme plus faibles que les autres étudiants du point de vue académique. Il est donc normal, suite à cette vision, que les responsables de la formation de ces étudiants réagissent d'une façon plus sévère devant des absences non motivées, car elles sont perçues comme devant influencer la performance académique, déjà faible, de ces étudiants.

Le coefficient gamma est de l'ordre de -.40. La force de ce coefficient indique que si un étudiant en allégée manque l'école sans motif valable, les chances que la réaction des parents, professeurs et direction soit sévère sont plus fortes que dans le cas d'un étudiant en enrichie qui s'absente sans motif valable.

On a souligné, un peu plus haut, la vision des responsables de l'école et des parents vis-à-vis la faiblesse académique des étudiants en allégée. Cette vision est en grande partie partagée par les répondants en allégée (89%) qui pensent que

leurs parents, professeurs et amis seraient très surpris d'apprendre leur admission au CEGEP à la fin de leurs études secondaires. Le tableau 23 illustre bien cette constatation.

Tableau 23

Réaction des parents, professeurs et amis face à l'admission au Cegep selon la voie académique (En pourcentage)

| Réaction | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Pas du tout ou quelque peu surpris | 11.0 | 50.2 | 88.0 |
| Très surpris | 89.0 | 49.8 | 12.0 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (91) | (552) | (225) |

Gamma = -.80

Par ailleurs, les aspirations éducationnelles, mesurées par les différents niveaux de certification envisagés (diplôme du secondaire, du cegep, ou de l'université) par les étudiants des deux groupes comparés, indiquent que les étudiants en allégée sont conscients de leur faiblesse académique.

Le tableau 24 présente les données concernant les différents niveaux envisagés en fonction de la voie académique.

Tableau 24

Aspirations éducationnelles
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Niveaux de termination des études | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Pas plus loin, satisfait de sa formation actuelle | 9.2 | 2.0 | .9 |
| Diplôme du secondaire | 63.4 | 35.9 | 8.7 |
| Diplôme du CEGEP | 22.8 | 34.2 | 35.2 |
| Diplôme Universitaire | 4.6 | 27.9 | 55.2 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (153) | (637) | (230) |

Gamma = .61

L'étude de ce tableau montre qu'environ 2/3 des répondants dans la voie allégée pensent finir leurs études après l'obtention du certificat d'études secondaires, tandis que, seulement 1/10 des répondants en enrichie pensent terminer au même niveau.

Par ailleurs, si on regarde le pourcentage dans les deux groupes comparés concernant le désir d'obtenir un diplôme universitaire, on constate que plus de la moitié des étudiants en enrichie manifestent ce désir, et que seulement 5% des élèves en allégée expriment le même désir.

Il faut noter que l'association entre la voie académique et les aspirations éducationnelles est positive et très forte (Gamma = .61). La force et la direction de cette relation indique qu'on peut prévoir avec assez de certitude le type d'aspirations éducationnelles des étudiants si on connaît leur voie de classement académique.

Une explication plausible de cette situation pourrait résider dans le fait que les étudiants en allégée sont très conscients que leur voie de classement académique ne leur permet pas, de façon générale, d'aller plus loin que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et, par conséquent, ils n'aspirent pas à l'impossible. Du côté des étudiants en enrichie, leur position dans la structure de classification académique leur permet de prendre conscience de leur possibilité de poursuivre des études à un niveau supérieur et, par conséquent, ils veulent majoritairement se rendre à l'université.

On a déjà remarqué la vision plutôt négative de l'entourage plus ou moins immédiat des élèves en allégée en ce qui concerne leurs capacités académiques. Des données concernant l'encouragement reçu de la part des parents, professeurs et amis concernant la poursuite des études plus avancées viennent confirmer ce fait. Le tableau 25 présente ces données en fonction de la voie de classement académique.

Tableau 25

Encouragement reçu de la part des parents, professeurs et amis pour compléter une éducation supérieure selon la voie académique
(En pourcentage)

| Encouragement reçu | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Non-encouragement | 8.2 | 2.8 | 1.3 |
| Indifférence | 54.1 | 40.7 | 27.0 |
| Encouragement | 37.7 | 56.5 | 71.7 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (146) | (632) | (230) |

Gamma = .38

Ce tableau montre que plus de 2/3 des répondants dans la voie enrichie reçoivent un encouragement de leur entourage

immédiat pour qu'ils poursuivent des études au-delà du secondaire. Cependant, seulement 1/3 des répondants en allégée reçoivent un encouragement semblable de la part de leur entourage.

Ce phénomène semble s'expliquer, encore une fois, par le fait que les parents, les professeurs et même les amis des étudiants en allégée savent que la voie allégée, en pratique, est "terminale" dans le sens que les étudiants qui se trouvent dans cette voie, généralement, ne peuvent aller plus loin qu'un diplôme d'études secondaires*, et par conséquent, ils n'encouragent pas ces étudiants à poursuivre des études au-delà du secondaire. Dans le cas des étudiants en enrichie, l'encouragement est de mise, car leur éventail des possibilités est structurellement plus grand.

À noter que la direction et la force du coefficient gamma (.38) indique une association forte entre la voie académique et l'encouragement vis-à-vis de la poursuite des études au-delà du secondaire.

---

* Il faut noter que cette impossibilité provient, en grande partie, de l'organisation du système scolaire qui ne permet pas, de façon générale, aux étudiants ayant une faible performance académique de poursuivre des études au niveau du Cegep et de l'Université.

Un autre élément de distinction entre les étudiants en allégée et les étudiants en enrichie, c'est que ces derniers se tiennent surtout avec des étudiants qui ont des perspectives d'études plus poussées tandis que c'est le contraire qui se produit pour les élèves en allégée. Le tableau 26 illustre bien ce fait.

Tableau 26

Groupes d'amis qui veulent aller au CEGEP selon la voie académique
(En pourcentage)

| Groupes d'amis voulant aller au CEGEP | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Aucun d'entre eux | 29.1 | 12.5 | 3.1 |
| Oui, quelques-uns | 41.1 | 36.5 | 19.9 |
| La plupart d'entre eux | 24.8 | 36.4 | 46.9 |
| Tous les amis | 5.0 | 14.6 | 30.1 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (141) | (608) | (226) |

Gamma = .47

Le coefficient gamma de l'ordre de .47 démontre que la voie académique est associée fortement à la variable "groupe d'amis" et que par conséquent, si l'on est un étudiant en allégée, on se tient probablement avec des amis qui ont des aspirations éducationnelles faibles. Comme dit le proverbe: "Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es...".

Mais, ce ne sont pas seulement les aspirations éducationnelles qui semblent être affectées par la voie académique où l'étudiant se trouve. Au niveau des aspirations occupationnelles (type d'emploi désiré à la fin des études), on constate la même tendance qu'au niveau des aspirations éducationnelles.

Le tableau 27 démontre que les étudiants en enrichie, si on les compare aux étudiants en allégée, ont des aspirations occupationnelles beaucoup plus élevées que ces derniers: 38% des élèves dans la voie enrichie aspirent à des emplois plus prestigieux et plus rémunérateurs, tandis que seulement 7% des élèves en allégée aspirent aux mêmes types d'emploi.

Le coefficient gamma est positif et très fort (.41). Cela signifie que, si on connaît la voie de classement académique d'un étudiant, on peut prédire assez facilement quel type

d'aspirations occupationnelles il entretient.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que la voie allégée semble être un milieu propice pour développer des aspirations occupationnelles plutôt restreintes, si on la compare, particulièrement, à la voie enrichie où c'est le contraire qui semble se produire.

Tableau 27

Aspirations occupationnelles (en quartiles)
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Aspirations occupationnelles (Quartiles) | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Aspirations très faibles | | | |
| 1 | 50.5 | 24.7 | 13.3 |
| 2 | 24.8 | 26.3 | 21.0 |
| 3 | 17.9 | 30.2 | 27.8 |
| Aspirations très fortes | | | |
| 4 | 6.8 | 18.8 | 37.9 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (117) | (517) | (195) |

Gamma = .41

Une dernière caractéristique qui différencie les deux groupes d'étudiants comparés se situe au niveau de la carrière scolaire de ces élèves, tant à l'élémentaire qu'au secondaire.

Au niveau de l'école élémentaire, on constate, en regardant le tableau 28, que 23% des répondants en voie allégée ont connu des retards académiques. Par contre, parmi les répondants en enrichie, le pourcentage de ceux qui ont connu ces mêmes retards est presque nul.

Tableau 28

Echec scolaire à l'élémentaire
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Echec scolaire à l'élémentaire | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Scolarité accélérée | 1.3 | 2.0 | 1.7 |
| Scolarité normale | 75.8 | 88.2 | 97.8 |
| Scolarité retardée | 22.9 | 9.8 | * |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (153) | (642) | (229) |

Gamma = -.58

Au niveau du cours secondaire, ce sont encore les étudiants en allégée qui connaissent le plus de difficultés académiques quand on les compare aux étudiants en enrichie: 33% des répondants dans la voie allégée ont repris un ou plusieurs matières académiques ou ont doublé une année, comparativement à personne dans la voie enrichie. Le tableau 29 présente l'ensemble des données concernant l'échec scolaire au secondaire en fonction de la voie académique.

Tableau 29

Echec scolaire au secondaire
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Echec | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Scolarisation normale | 66.7 | 86.5 | 99.6 |
| Repris une ou plusieurs matières académiques | 25.5 | 9.7 | - |
| Doublé une année | 7.8 | 3.8 | * |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (153 | (637) | (229) |

Gamma = -.70

L'ensemble des données concernant la carrière scolaire des étudiants en allégée depuis leur cours élémentaire met en évidence qu'un bon nombre de ces élèves ont connu des difficultés plus ou moins sérieuses du point de vue académique tout le long de leur cheminement scolaire. D'ailleurs, leur classement dans la voie allégée a été fonction, au moins en partie, des retards académiques acquis au cours des années à l'élémentaire et au début du secondaire.

Il faudra donc se demander sérieusement si le système des voies académiques, tel qu'il fonctionne actuellement à la C.E.C.M., favorise vraiment une formation académique adaptée aux possibilités et aux besoins de tous les étudiants, ou si, au contraire, il ne favorise que les étudiants les plus doués, tout en maintenant ceux qui sont considérés par le système scolaire comme ayant moins de capacités académiques dans une voie de marginalisation (la voie allégée) qui ne sert qu'à stimuler la mauvaise performance académique, l'absentéisme et, finalement, l'abandon définitif de l'école.

Tout le long de ce chapitre, on a essayé de définir quelles étaient les caractéristiques les plus importantes qui permettent de différencier les étudiants de la voie allégée et les étudiants de la voie enrichie.

On a certainement remarqué que seulement quelques-unes des caractéristiques employées dans l'étude au niveau des trois grandes dimensions (socio-démographiques et économiques, familiales et scolaires) permettent de tracer une ligne de démarcation assez claire entre les deux groupes comparés. Ce sont ces caractéristiques qui permettent de construire un portrait cohérent des élèves en allégée car elles dénotent des contrastes assez marqués entre les deux groupes comparés.

Ainsi, on peut dire que l'étudiant en allégée

1° est plus souvent de sexe masculin que féminin;

2° est issu d'un milieu plutôt socio-économiquement faible et d'une famille nombreuse;

3° est sujet à des pressions relativement fortes de la part des parents en ce qui concerne la poursuite des études secondaires;

4° croit qu'un bon pourcentage des parents s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs enfants;

5° a plus de difficultés à établir des relations humaines avec les responsables de l'école que l'élève en enrichie;

6º pense qu'on est plus sévère à son égard que vis-à-vis les étudiants en enrichie;

7º semble avoir pris pour acquis sa faiblesse du point de vue académique;

8º a des aspirations éducationnelles et occupationnelles assez faibles;

9º reçoit très peu d'encouragement de la part de son entourage en ce qui concerne la poursuite des études au-delà du secondaire;

10º fréquente des amis ayant eux-mêmes des aspirations éducationnelles faibles;

11º a connu tout le long de sa carrière scolaire des échecs et des retards académiques;

12º est moins satisfait du climat général qui règne dans son école.

Le portrait qu'on vient de dresser montre bien qu'il existe des différences assez marquées entre les étudiants en allégée et les étudiants en enrichie en ce qui concerne les grandes dimensions étudiées.

Ce qui est important à noter, cependant, est le fait que ces

différences ne semblent pas être le fruit du hasard mais plutôt le résultat d'un facteur structurel, à savoir, le système des voies académiques qui, non seulement entretient ces différences, mais encore, les accentue.

# CHAPITRE IV

# UN MODÈLE ANALYTIQUE EXPLICATIF DU PHÉNOMÈNE DE L'INADAPTATION

On a souvent associé le phénomène de l'inadaptation scolaire à des dimensions telles que l'isolement de l'étudiant, sa satisfaction envers l'école, les relations avec le personnel non enseignant de l'école et le support des parents. Dans une étude traitant de l'influence de la structure académique sur l'inadaptation, il fallait aborder l'analyse de ces dimensions. On évite, ainsi, la critique des sceptiques: la relation proposée, est-elle "vraie"? ne serait-elle pas plutôt le résultat de l'insatisfaction de l'étudiant envers l'école ou de ses mauvaises relations à l'école?

Le départage entre l'influence de ces dimensions et celle de la structure académique, et d'autres variables, ne se fera que lorsqu'on développera plus bas des modèles analytiques de type "path". Dès à présent, cependant, on peut tenter de cerner s'il existe des différences significatives entre des groupes d'absentéistes et de non-absentéistes en fonction de ces dimensions et si l'association entre absentéisme et voie académique persiste lorsqu'on contrôle simultanément ces mêmes dimensions. Mais, auparavant, il est nécessaire de vérifier si certaines questions du questionnaire peuvent être considérées comme formant des dimensions.

Ce chapitre comprend trois sections. La première essaie de

vérifier si, à partir de certaines questions du questionnaire, on est en droit de construire les dimensions précitées. La deuxième section analyse les relations entre absentéisme, voie académique et ses dimensions. Finalement, la troisième section présente un modèle global d'explication de l'absentéisme.

## I. CONSTRUCTION DES DIMENSIONS

Afin de vérifier l'existence des dimensions ci-haut mentionnées, à savoir l'isolement, la satisfaction, les relations avec le personnel non enseignant et le support des parents, on a choisi des questions qui, à première vue, semblaient mesurer l'une ou l'autre de ces dimensions. Ces regroupements effectués, on a soumis ces variables à l'analyse factorielle afin de discerner leur capacité de mesurer une même dimension. Les différentes analyses factorielles ont montré l'existence effective des dimensions précitées. Parfois, on a éliminé certaines variables avec poids insuffisant dans le but d'augmenter l'homogénéité de la mesure.

La dimension 'familiale'

Pour construire cette dimension, on a regroupé plusieurs variables reliées, à première vue, avec le milieu familial, tels que le type d'organisation familiale (Q.7), le nombre d'enfants dans la famille (Q.10), la qualité des relations avec les parents (Q.26) et l'intérêt manifesté par les parents à l'endroit des études, progrès et difficultés des sujets (Q.37).

Même si l'analyse factorielle a révélé l'existence d'une telle dimension, on a préféré retrancher les deux premières variables de la dimension parce qu'elles avaient des poids insuffisants (.03 et .17 respectivement). Ainsi donc, la dimension familiale (désormais appelée PARENTS) n'est composée que de deux variables: qualité des relations et intérêt des parents.

La dimension 'climat de l'école'

Plusieurs variables font partie de cette dimension. Toutes ont été retenues après que l'analyse factorielle eût montré l'existence d'un seul facteur et des poids suffisants pour chacune de ces variables. Ces variables mesurent la per-

ception des répondants sur:

- l'entente générale entre professeurs et élèves (Q.27)
- la valeur des programmes académiques (Q.28)
- la valeur des méthodes d'enseignement (Q.29)
- l'intérêt de l'école concernant les aspirations des jeunes (Q.30)

Les poids de ces variables s'échelonnent entre .47 et .79. Désormais, on appellera cette dimension CLIMAT.

La dimension 'isolement'

Parmi les causes de l'inadaptation, on entendait mentionner l'isolement de l'étudiant. On a voulu, dès lors, construire une dimension à partir de questions du questionnaire qui mesuraient, à première vue, des aspects touchant l'isolement. Les questions choisies furent les suivantes:

- nombre d'amis qui ont abandonné les études (Q.42)
- évaluation des relations directes avec la direction (Q.46)
- évaluation des relations directes avec le personnel non enseignant (Q.47)

- évaluation des relations directes (non professionnelles) avec les professeurs (Q.43 et 62*)

L'analyse factorielle des réponses des sujets à ces questions a révélé l'existence de trois facteurs. Cependant, le premier facteur explique 58% de la variance dans les données, ce qui permet de conclure à l'existence d'une dimension. Toutefois, certaines variables n'ayant pas de poids factoriel élevé, on a préféré garder seulement celles qui avaient .40 ou plus comme poids. Ainsi, on a retranché les questions 42, 43, 46 et 47. On appellera désormais ISOLEMENT cette dimension.

La dimension 'relations avec non-enseignants'

Pour ne pas oublier un aspect intéressant du réseau des relations à l'intérieur de la polyvalente, on a regroupé les deux variables qui se rapportent aux relations avec la direction et le personnel non enseignant. Ces variables avaient eu comme poids, lors de l'analyse de la dimension ISOLEMENT .32 et .26 respectivement. Cette dimension sera appelée désormais CONTACT.

---

* La question 62 a été convertie en plusieurs variables. Ces variables tendent à mesurer le degré d'intimité des relations avec les professeurs. (Pour plus de détails, voir la question 62 au questionnaire.)

## II. L'ABSENTÉISME, LA VOIE ACADÉMIQUE ET LES DIMENSIONS STRUCTURELLE ET RELATIONNELLES

Les dimensions construites sont de deux ordres: structurel et relationnel. Ainsi, la dimension CLIMAT est structurelle alors que les dimensions PARENTS, ISOLEMENT et CONTACT sont relationnelles. Dans la dimension CLIMAT, les différentes variables mesurent des aspects structurels tels que les programmes, les méthodes et l'attitude de l'école en général face aux jeunes.

On a vu plus haut que la voie académique et l'absentéisme étaient liés. Il s'agit ici, dans un premier temps, de mesurer de façon synthétique l'association entre ces dimensions et l'absentéisme, pour, dans un deuxième temps, reprendre l'association entre voie académique et absentéisme en l'épurant de l'influence possible de ces dimensions. A la fin des analyses, on pourra constater si le lien entre absentéisme et voie académique persiste malgré l'existence possible de relations entre les dimensions et l'absentéisme.

### L'absentéisme et les dimensions

On sait que les variables regroupées dans les différentes

dimensions sont assez homogènes: le pourcentage de variance expliquée lors des analyses factorielles est généralement important et les poids des variables retenues assez élevés. Deux stratégies peuvent être adoptées: une simple analyse de différence des moyennes des dimensions selon l'absentéisme (Test-t) ou une approche plus complexe mais plus précise au moyen de l'analyse de fonction discriminante. Malgré la complexité dans l'interprétation de la deuxième approche, celle-ci sera employée: bien que plus complexe, elle permet d'effectuer les comparaisons à partir des variables qui forment la dimension et non plus à partir de la variable composée elle-même.

Chacune des différentes dimensions sera analysée séparément. Les groupes de comparaison ont été constitués à partir du nombre d'absences. Ainsi, deux groupes ont été formés: les non-absentéistes et les absentéistes. Le premier groupe comprend les répondants avec 10 absences auto-reportées et moins, alors que le deuxième groupe comprend les répondants avec plus de 10 absences. Il faut se rappeler que la mesure d'absentéisme employée dans cette recherche se réfère à toute absence pour des raisons que les autorités ne jugeraient pas valables, et ce, de l'avis des répondants eux-mêmes.

La dimension 'familiale'

Les non-absentéistes ont de meilleures relations avec les parents que les absentéistes. Les moyennes des deux groupes à la dimension sont respectivement de 3.13 et 2.88 ($p < .001$)*. Toutefois, bien que les deux groupes se différencient, le pouvoir discriminant des variables n'est pas très fort. Le tableau 30 donne ces résultats.

Tableau 30
Analyse de fonction discriminante
Dimension PARENTS

| | | |
|---|---|---|
| Moyenne des groupes à la dimension | Non-absentéistes | 3.13 |
| | Absentéistes | 2.88 |
| Moyenne des groupes à la fonction | Non-absentéistes | .0266 |
| | Absentéistes | −.3687 |
| Lambda de Wilks | .9902 | |
| Corrélation Canonique | .099 | |
| Signification | $p < .05$ | |
| Résultats de la prédiction | 58.03% | |

*Ce niveau de signification provient du " Test-t " appliqué à la différence entre les deux moyennes. La signification est inférieure dans le cas de l'analyse de fonction discriminante.

Notons que le classement des répondants en non-absentéistes ou absentéistes à partir des variables est exact dans 58% des cas.

La dimension 'climat' de l'école

L'analyse de fonction discriminante montre que les deux groupes se distinguent en fonction des variables de la dimension CLIMAT (cf. tableau 31 ). Les moyennes de cette dimension sont de 2.81 et 2.39 respectivement. Ces moyennes indiquent que les non-absentéistes ont une percep-

Tableau 31
Analyse de fonction discriminante
Dimension CLIMAT

| | | |
|---|---|---|
| Moyenne des groupes à la dimension | Non-absentéistes<br>Absentéistes | 2.81<br>2.39 |
| Moyenne des groupes à la fonction | Non-absentéistes<br>Absentéistes | −.0638<br>.8832 |
| Lambda de Wilks | .944 | |
| Corrélation Canonique | .24 | |
| Signification | p < .001 | |
| Résultats de la prédiction | 68.7% | |

tion plus favorable du climat de l'école que les absentéistes. Cette différence, bien qu'elle ne soit pas très grande, elle est néanmoins significative ($p < .001$)*.

Comparativement à la dimension PARENTS, le pouvoir discriminant des variables de cette dimension est plus grand: le coefficient lambda est élevé mais plus petit que dans la dimension précédente et le coefficient de la corrélation est plus que deux fois plus grand. Enfin, la capacité de classification des variables est supérieure, car ici, la prédiction du classement à partir des variables était exacte dans 67% des cas.

La dimension 'isolement'

Contrairement aux dimensions précédentes, le groupe des non-absentéistes se comporte d'une façon inattendue. Ainsi, ce groupe ressent en moyenne plus d'isolement vis-à-vis ses professeurs que le groupe d'absentéistes. Toutefois, cette différence soumise au test-t ne s'est pas avérée significa-

*Ce niveau de signification provient du t-test appliqué à la différence entre les deux moyennes. Ce niveau concorde avec le niveau obtenu dans l'analyse de fonction discriminante.

tive. L'analyse discriminante montre aussi que le groupe de non-absentéistes se manifeste comme étant plus isolé, mais les variables de la dimension permettent, quoique très faiblement, de discriminer les deux groupes. Le tableau 32 résume les données.

Tableau 32
Analyse de fonction discriminante
Dimension ISOLEMENT

| | | |
|---|---|---|
| Moyenne des groupes à la dimension | Non-absentéistes | 2.74 |
| | Absentéistes | 2.67 |
| Moyenne des groupes à la fonction | Non-absentéistes | -.03606 |
| | Absentéistes | .49959 |
| Lambda de Wilks | .982 | |
| Corrélation Canonique | .134 | |
| Signification | $p < .05$ | |
| Résultats de la prédiction | 64.6% | |

La dimension 'relation avec personnel non enseignant'

Finalement, cette dimension discrimine entre groupes d'absentéistes et non-absentéistes. Il faut dire que, en général, les relations avec les membres de la direction et du personnel non enseignant sont très bonnes, les non-absentéistes ayant de façon absolue encore de meilleures relations (4.86 et 4.22 pour non-absentéistes et absentéistes, respectivement). Cette différence est significative (p = 001).* L'analyse de fonction discriminante présentée au tableau 33 donne des renseignements additionnels. On constate, néanmoins, que le pouvoir discriminant des variables n'est pas très fort. Toutefois, sur la base des variables, 60% des cas ont été bien classifiés soit comme non-absentéiste ou comme absentéiste.

*Niveau de signification selon le Test-t.

Tableau 33

Analyse de fonction discriminante

Dimension CONTACT

| | | |
|---|---|---|
| Moyenne des groupes à la dimension | Non-absentéistes | 4.86 |
| | Absentéistes | 4.22 |
| Moyenne des groupes à la fonction | Non-absentéistes | .0389 |
| | Absentéistes | -.0539 |
| Lambda de Wilks | .979 | |
| Corrélation Canonique | .145 | |
| Signification | p = .001 | |
| Résultats de la prédiction | 60.2% | |

Ainsi donc, sauf dans le cas de la dimension ISOLEMENT, le groupe d'absentéistes présente des caractéristiques distinctes du groupe de non-absentéistes. En moyenne, les absentéistes voient de façon plus défavorable le climat de l'école, entretiennent de moins bons rapports avec leurs parents et ont de moins bonnes relations avec la direction et le personnel non enseignant.

Mais cette association entre absentéisme et voie académique, est-elle, peut-être, le résultat de l'association de ces deux

variables avec les dimensions analysées? Les élèves de voie inférieure, sont-ils différents des élèves de voie supérieure en fonction de ces critères?

Si on compare les élèves de voie allégée avec ceux de voie enrichie, on constate qu'ils sont différents de manière significative aux dimensions PARENTS, CLIMAT et CONTACT, alors qu'ils ne le sont pas à la dimension ISOLEMENT. Le tableau 34 donne les résultats du t-test à toutes les dimensions.

Tableau 34

Tests de différence de moyennes à plusieurs dimensions selon l'absentéisme

| Groupes | Dimensions | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ISOLEMENT | | | PARENTS | | | CLIMAT | | | CONTACT | | |
| | $\overline{X}$ | N | p | $\overline{X}$ | N | p | $\overline{X}$ | N | p | $\overline{X}$ | N | p |
| Voie allégée | 2.78 | 133 | | 3.00 | 153 | | 2.72 | 91 | | 4.28 | 153 | |
| | | | N.S. | | | .004 | | | .02 | | | < .001 |
| Voie enrichie | 2.67 | 231 | | 3.26 | 229 | | 2.87 | 184 | | 5.27 | 231 | |

Les résultats des analyses de fonction discriminante entre les groupes d'élèves séparés en fonction des voies, confirment ces différences. Ainsi, les variables de la di-

mension CLIMAT discriminent les groupes quoique de manière plutôt faible (corrélation canonique = .16; lambda = .97; $p < .05$). Aussi, les groupes se différencient en fonction des variables de la dimension PARENTS (corrélation canonique = .15; lambda = .98; $p < .01$). Enfin, on note la même différence au niveau des variables de la dimension CONTACT (corrélation canonique = .19; lambda = .96; $p < .001$).

Toutes ces différences sont dans le sens des opinions courantes, les élèves d'allégée percevant de manière plus défavorable le climat de l'école et ayant de moins bonnes relations avec les parents, membres de la direction, personnel non enseignant. Quant à la dimension ISOLEMENT qui mesurait le degré d'intimité dans les relations informelles avec les enseignants, les variables qui la composent ne discriminent pas de manière significative les élèves ($p = .11$)*

Il s'agit maintenant de voir si la relation entre absentéisme et voie académique est le résultat plutôt de la relation existant entre l'absentéisme et les dimensions analysées, car on sait déjà que les élèves de voies allégée et enrichie se comportent différemment à ces dimensions.

---

* On a omis tous les tableaux des analyses de fonction discriminante par voies par souci de brièveté.

Tel qu'indiqué plus haut, la corrélation partielle entre absentéisme et voie académique contrôlant la relation avec les différentes dimensions, permettra de constater si l'association entre ces deux variables est réelle ou apparente. Le tableau 35 donne les corrélations.

Tableau 35
Corrélations ordre zéro et partielle entre absentéisme et différentes variables

| Variable | ORDRE ZERO avec voie académique | Corrélations: Quatrième ordre avec voie académique. Contrôles simultanés: CLIMAT, PARENTS, CONTACT, ISOLEMENT. |
|---|---|---|
| Absentéisme | −.232<br>N= 1107<br>s= .001 | −.218<br>N= 694<br>s=.001 |

Cette analyse montre que lorsqu'on enlève l'influence possible de ces quatre dimensions <u>simultanément</u>, la corrélation entre absentéisme et voie académique est remarquable-

ment presque la même que celle de la simple corrélation.

En d'autres termes, il ne semble pas que l'association entre absentéisme et voie académique soit le résultat de leur association avec les dimensions choisies: la même association persiste entre absentéisme et voie académique après l'avoir purifiée de l'influence d'autres variables.

Bien que l'association ne soit pas très forte, on devrait noter qu'en sciences humaines, on découvre difficilement de très fortes relations. Il est à noter aussi que le coefficient pearsonien de corrélation est une mesure plus précise que le coefficient gamma. On se rappellera que le coefficient gamma de l'association entre voie académique et absentéisme était très fort. Cette divergence dans la force de l'association est fonction de la précision de la mesure. Elle n'affecte pas, cependant, la valeur des analyses précédentes. Bien qu'inférieure selon le coefficient de corrélation pearsonien, l'association entre absentéisme et voie académique est assez caractérisée pour que l'on parle d'une relation dont on doit tenir compte particulièrement.

## III. UN MODÈLE ANALYTIQUE EXPLICATIF DU PHÉNOMÈNE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE

Le chapitre II avait montré que l'association entre voie académique et absentéisme persistait après que cette relation eût été soumise à divers contrôles, un à la fois. Parmi les contrôles, on retrouvait une série de variables qui sont généralement employées dans ce genre de rôle.

Dans ce chapitre, on a tenté jusqu'à maintenant de cerner davantage l'association entre voie académique et absentéisme. On a établi que, indépendamment de l'association de l'absentéisme et de la voie académique avec certaines dimensions structurelle et psycho-sociales, ces deux variables convergeaient toujours. Il faut noter que ces dimensions synthétisaient plusieurs variables et que de ce fait la constance de la relation entre absentéisme et voie académique devient plus importante.

Il s'agit maintenant d'intégrer les variables psycho-sociales avec certaines variables socio-démographiques et pédagogiques précédemment analysées dans un modèle où la voie académique

est partie intégrante et où l'absentéisme est la variable dépendante finale. Un tel modèle permettra de saisir la nette influence directe* de chacune des variables sur l'absentéisme ainsi que leur influence indirecte à travers les variables intermédiaires.

Les variables qui font partie du modèle sont:

1. Le statut socio-économique (STATUT). Cette variable est continue. On a utilisé la dernière échelle Blishen (Blishen & McRobert, 1976) pour déterminer le statut de la famille du répondant. Plus la cote est élevée, plus le statut socio-économique est élevé.
2. L'âge (AGE).
3. La carrière scolaire (CARRIERE). Cette variable mesure le retard académique de l'étudiant à son entrée au secondaire. La variable a été construite à partir de la question 4. Plus la valeur de la variable est grande, plus l'élève accuse du retard pédagogique.
4. La voie académique (VOIACSYN). Elle a été mesurée de la manière habituelle dans cette recherche.

---

* Influence purifiée de l'influence d'autres variables. On peut aussi parler de net effet direct.

5. Réaction sociale à l'absentéisme (REACTION). Cette variable mesure la réaction moyenne des parents, enseignants et personnel administratif à l'absentéisme du répondant.

6. Climat (CLIMAT). Cette variable synthétique mesure la perception du répondant du climat de l'école. Elle est opérationnalisée ici de la même manière que dans la recherche.

7. Relations avec des non-enseignants (CONTACT). Cette variable synthétique mesure la relation du répondant avec la direction et le personnel professionnel non enseignant.

8. Relations avec parents (PARENTS). Cette variable synthétique mesure la relation du répondant avec ses parents.

9. Absentéisme (ABSENCES). Variable continue qui mesure le nombre d'absences sans motif jugé valable par les autorités de l'école. La variable a été construite à partir des réponses des sujets et non pas à partir des registres officiels. C'est donc de l'absentéisme autorapporté.

Le tableau 36 présente les données des analyses.
La figure 1 résume visuellement ces données.

Tableau 36

Coefficients Beta des régressions de l'absentéisme

(Echantillon global)

| Variables indépendantes | Variables dépendantes et équations (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | VOIACSYN | REACTION | REACTION | CLIMAT | CLIMAT | CONTACT | CONTACT | PARENTS | ABSENCES | ABSENCES | ABSENCES |
| STATUT | .07009 | .05774 | .07372 | .06840 | .06895 | .07035 | .07500 | .06211 | -.05651 | -.03956 | -.03174 |
| AGE | .00889 | -.23902 | -.23898 | -.04032 | -.04247 | -.01176 | -.02992 | -.01391 | -.00812 | -.00314 | -.01019 |
| CARRIERE | -.11237 | .10176 | .08225 | -.00607 | -.00515 | -.05454 | -.04676 | -.02295 | .10772 | .07632 | .07871 |
| VOIACSYN | | | -.18498 | | | | | | | -.26884 | -.26978 |
| REACTION | | | | | -.00885 | | -.07493 | | | | |
| CLIMAT | | | | | | | | | | | -.21079 |
| CONTACT | | | | | | | | | | | .01452 |
| PARENTS | | | | | | | | | | | .09090 |

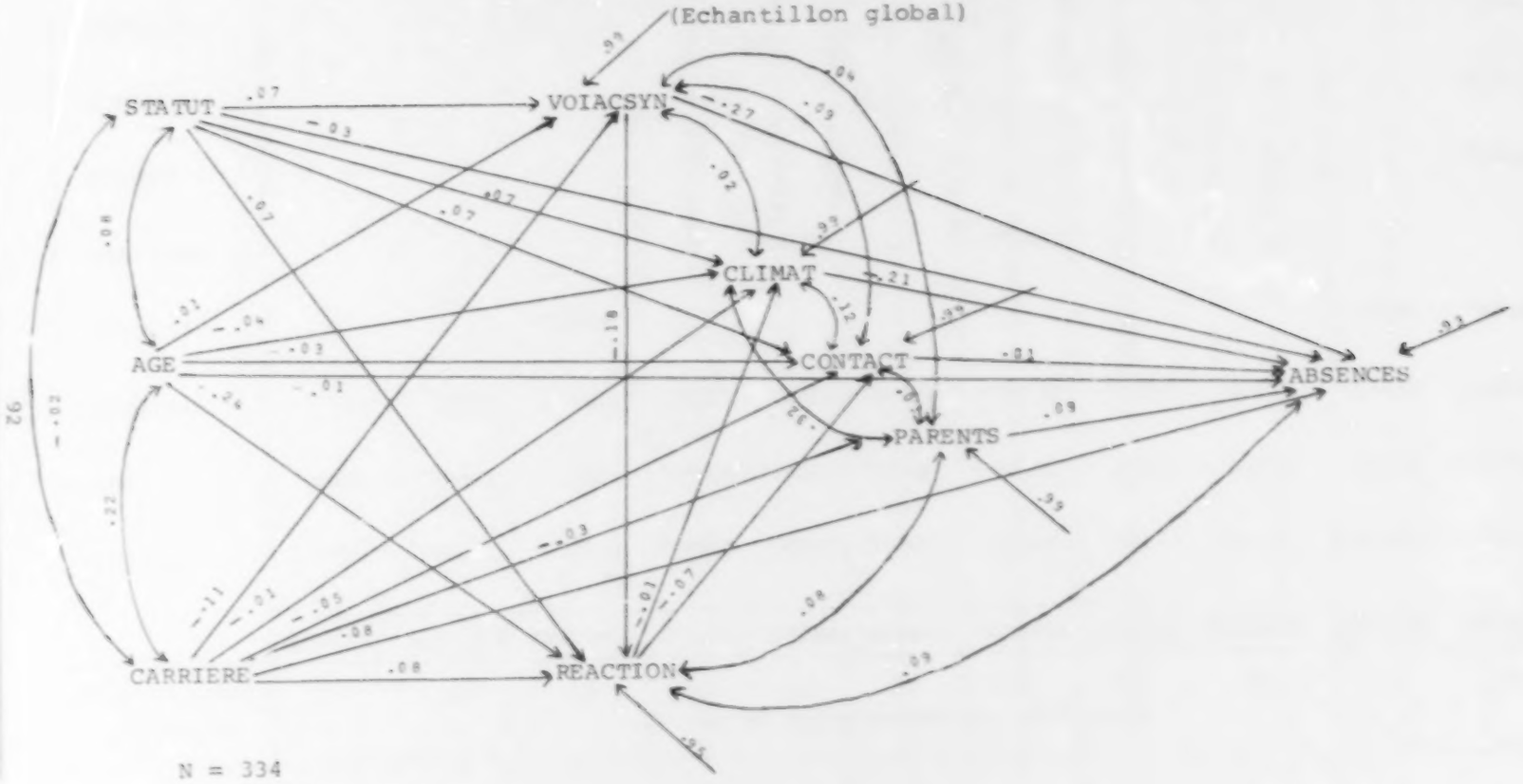
N = 334

$R^2$ = .12569

Figure 1

Modèle explicatif de l'absentéisme

(Echantillon global)




N = 334

$R^2$ = .12569

Alors que pour l'ensemble de la C.E.C.M., à partir du dossier cumulatif, la variance dans l'absentéisme expliquée était de l'ordre de 3% (Crespo & Michelena, 1976), la variance expliquée ici est de l'ordre de 13%.

Le modèle montre clairement que la voie académique, indépendamment d'un large ensemble de variables*, influence directement et de manière plutôt forte l'absentéisme autorapporté: l'effet direct est de -.27, ce coefficient étant le plus grand de tout le modèle. Ainsi, les élèves de voie allégée ont tendance à s'absenter plus que ceux des autres voies.

Il se dégage, aussi, que le climat de l'école perçu par le répondant a un effet direct notable sur l'absentéisme (-.21).

---

* Dans le modèle, on trouve représentées 16 variables car les variables synthétiques en contiennent plusieurs.

A une perception défavorable de ce climat correspond un absentéisme plus grand.

Ainsi donc, être dans une voie académique donnée a une incidence importante sur l'absentéisme: plus un répondant est bas dans la structure académique, plus il a tendance à s'absenter. De même, la perception du climat de l'école a une incidence sur l'absentéisme, les répondants ayant une vision défavorable s'absentant proportionnellement plus. Ces constatations sont d'autant plus remarquables que l'effet de ces deux variables a été purifié simultanément de l'influence de toutes les autres variables dans le modèle.

Il est à noter que la corrélation entre ces deux variables est presque zéro. Cette non-corrélation suggère l'existence de deux effets distincts et importants sur l'inadaptation.

Dans le cas du climat, cette recherche tend à confirmer l'impression assez répandue de l'importance de cette dimension dans une lecture de la problématique de l'école polyvalente. Elle pointe vers l'insatisfaction des étudiants vis-à-vis certains éléments structurels de la polyvalente tels les programmes, les méthodes d'enseignement, de même que l'attitude de l'école face aux intérêts et préoccupations des étudiants.

Il est intéressant de remarquer que le statut socio-économique, si on considère exclusivement l'échantillon global, a seulement une influence modeste sur l'absentéisme auto-rapporté. Ce peu d'influence contraste avec l'association qu'on a souvent établie entre milieu socio-économique inférieur et haut taux d'absentéisme. Il faut dire que cette association provenait des données puisées à même les registres officiels. La faible influence qui apparaît dans l'échantillon global peut indiquer que, ou bien les écoles en milieu défavorisé sont plus habiles à détecter l'absentéisme, ou bien les écoles en général le détectent bien mais les écoles en milieu non défavorisé lui attribuent une importance moindre et s'en occupent moins.

Somme toute, les données de l'échantillon global ne peuvent pas servir à une confirmation décisive de la théorie de la sélection. A partir des études de Bourdieu *, on a souligné le lien entre la poursuite d'études supérieures et le niveau socio-économique, les enfants des parents ouvriers

* Notamment Les héritiers.

étant sous-représentés parmi les diplômes universitaires. Ici, au Québec, on a pris cette constatation et on l'a étendue vers le bas. Ainsi, le processus de sélection commencerait très tôt et à l'école secondaire il serait renforcé par le système de voies académiques: d'une manière disproportionnée, les élèves de voie allégée proviendraient de familles à statut socio-économique inférieur à celui des parents des élèves des autres voies supérieures. Les données ne peuvent pas servir de confirmation décisive parce que l'influence directe du statut est modeste: .07. Cet effet tient compte simultanément des effets de l'âge et du retard académique des répondants. En réalité, le retard académique a un peu plus d'influence sur le classement dans les voies que le statut socio-économique. Par ailleurs, comme au niveau de l'échantillon global il n'existe presque pas d'association entre statut socio-économique et retard académique, les influences de ces deux facteurs apparaissent être indépendantes l'une de l'autre.

Fait aussi à remarquer, la voie académique a un effet direct évident sur la réaction vis-à-vis l'absentéisme. Ainsi, indépendamment du nombre d'absences, c'est envers les élèves de voie académique inférieure que l'on exerce le plus de réaction.

Les constatations précédentes persistent-elles lorsqu'on produit un modèle pour chaque sexe? Le contrôle par le sexe des répondants introduit certains changements dans l'ensemble d'interrelations. Cependant, ces changements n'affectent pas de manière notable les deux constatations fondamentales de ce chapitre, à savoir l'influence négative de la voie académique et du climat sur l'absentéisme auto-rapporté.

Les tableaux 37-38 et les figures 2-3 présentent les résultats.

Tableau 37

Coefficients Beta des régressions de l'absentéisme

(Garçons)

| Variables indépendantes | Variables dépendantes et équations (1) | (2) | (3) | 4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | VOIACSYN | REACTION | REACTION | CLIMAT | CLIMAT | CONTACT | CONTACT | PARENTS | ABSENCES | ABSENCES | ABSENCES |
| STATUT | .16083 | -.05915 | -.01423 | .10606 | .11245 | .06545 | .05924 | .13858 | -.11537 | -.07388 | -.07695 |
| AGE | .09587 | -.31816 | -.29347 | -.04321 | -.00435 | .02439 | -.01341 | -.05290 | -.05668 | -.02521 | -.02548 |
| CARRIERE | -.14634 | .10416 | .06598 | .04259 | .02982 | -.01536 | -.00294 | -.04066 | .10272 | .05990 | .07070 |
| VOIACSYN | | | -.26353 | | | | | | | -.28110 | -.29194 |
| REACTION | | | | | .12034 | | -.11704 | | | | |
| CLIMAT | | | | | | | | | | | -.15340 |
| CONTACT | | | | | | | | | | | .05764 |
| PARENTS | | | | | | | | | | | .12385 |

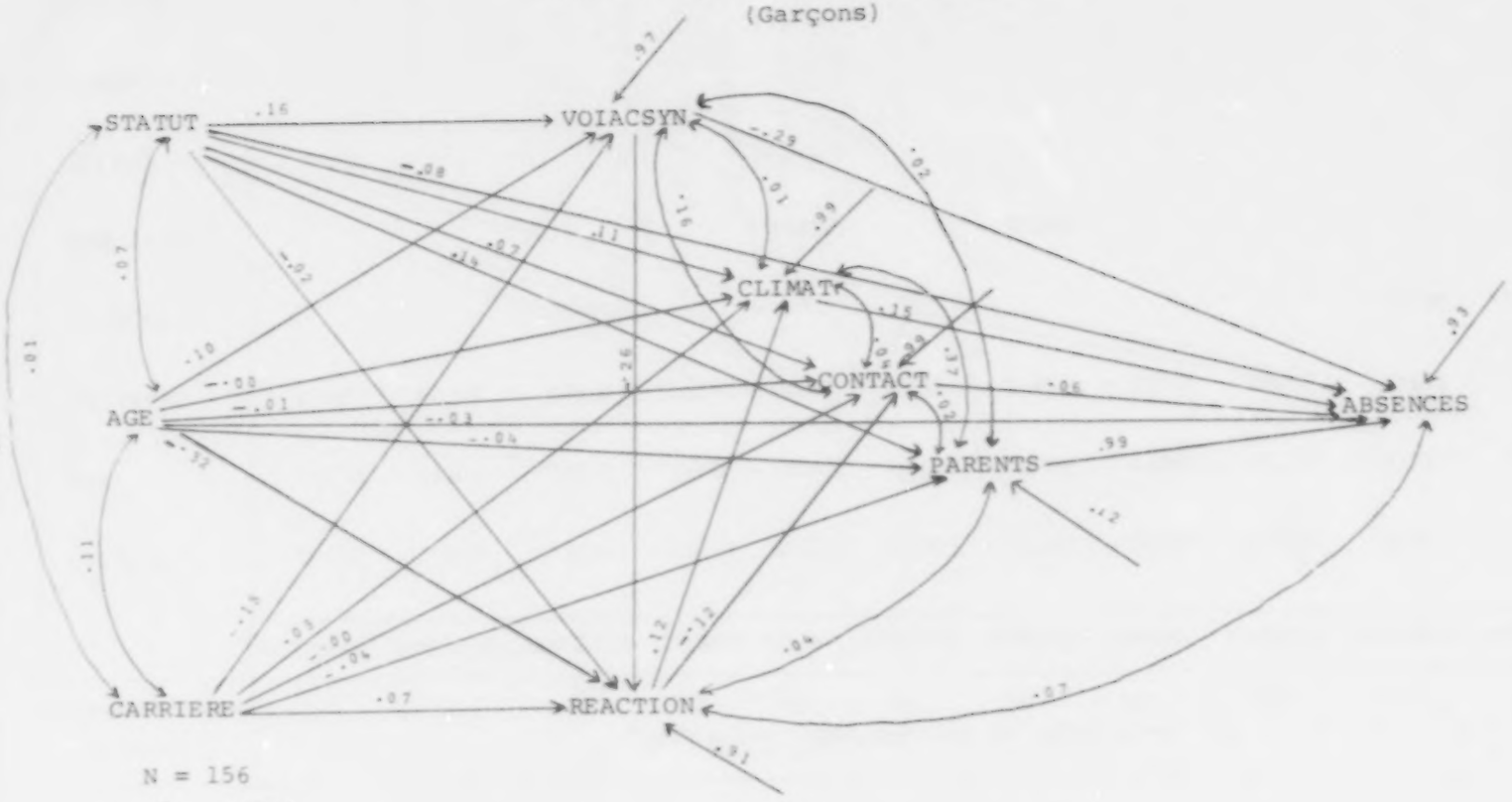
N = 156

$R^2$ = .12825

Figure 2

Modèle explicatif de l'absentéisme

(Garçons)




N = 156

$R^2$ = .12825

Tableau 38

Coefficients Beta des régressions de l'absentéisme

(Filles)

| Variables indépendantes | Variables dépendantes et équations (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | VOIACSYN | REACTION | REACTION | CLIMAT | CLIMAT | CONTACT | CONTACT | PARENTS | ABSENCES | ABSENCES | ABSENCES |
| STATUT | -.01459 | .17979 | .18050 | .02673 | .05374 | .07033 | .06564 | -.00961 | .01571 | .01237 | .02114 |
| AGE | -.09610 | -.19308 | -.19531 | -.01544 | -.04387 | -.01729 | -.01236 | .07890 | .05325 | .03112 | .02278 |
| CARRIERE | -.04883 | .06707 | .06270 | -.07953 | -.06983 | -.06837 | -.07005 | -.08169 | .09026 | .07888 | .05925 |
| VOIACSYN | | | -.04904 | | | | | | | -.23140 | -.21990 |
| REACTION | | | | | -.14910 | | .02585 | | | | |
| CLIMAT | | | | | | | | | | | -.32053 |
| CONTACT | | | | | | | | | | | .00747 |
| PARENTS | | | | | | | | | | | .05855 |

N = 176

$R^2$ = .16178

Figure 3

Modèle explicatif de l'absentéisme

(Filles)

N = 176

$R^2$ = .16178

Toutefois, l'effet de la voie sur l'absentéisme est plus fort chez les garçons, alors que chez les filles, la perception du climat de l'école est beaucoup plus défavorable. Dans ce dernier cas, le coefficient des filles est le double de celui des garçons.

Par ailleurs, la réaction envers les garçons de voie inférieure est plus forte qu'envers les filles de ce niveau, le coefficient des garçons étant cinq (5) fois plus élevé que celui des filles.

Aussi, il faut remarquer que chez les filles le statut socio-économique n'a pas d'influence sur le classement dans les voies académiques alors que, chez les garçons, l'influence de ce statut est positive et évidente.

Peut-on avancer une interprétation à cette différence dans l'influence du statut socio-économique? Les efforts déployés pour interpréter cette différence ne se sont pas avérés fructueux. Une hypothèse a retenu principalement l'attention: le processus de socialisation scolaire des garçons et des filles et le milieu socio-économique. Cependant,cette interprétation n'a pas résisté à l'analyse. Il est bon, toutefois, de la présenter plus en détail et de montrer

comment elle n'a pas trouvé une confirmation dans les données.

Le manque d'influence du statut socio-économique sur le classement dans les voies, chez les filles, pourrait être dû à une socialisation à l'école semblable dans tous les milieux. Ainsi, les filles, indépendamment du statut de leur famille, seraient initiées aux valeurs de la propreté et de l'ordre scolaires, de l'étude, de la réussite scolaire, etc., ... valeurs éminemment privilégiées à l'école et consignées dans une performance scolaire supérieure. Comme le classement dans la voie est fonction aussi de la performance antérieure, le statut socio-économique ne jouerait pas de rôle chez les filles parce que celles-ci auraient une performance semblable dans les différents milieux socio-économiques *.

Cette interprétation ne semble pas fondée dans la réalité. Lorsqu'on utilise les données pour l'ensemble de la CECM au secondaire III-V (N = 42,258) d'une étude antérieure (Crespo & Michelena, 1976), on constate qu'il existe, autant chez les filles que chez les garçons, une relation plutôt forte

* D'après cette interprétation, les garçons ne seraient pas initiés aux mêmes valeurs dans tous les milieux.

entre performance académique et degré de défavorisation de l'école: plus l'école est classée comme défavorisée, moins la performance est élevée. Il faut noter que le degré de défavorisation de l'école correspond de manière indirecte au statut socio-économique du bassin d'alimentation de l'école. Pour être plus précis, lorsqu'on contrôle le sexe des sujets, la corrélation entre performance et favorisation de l'école est, dans le cas du français, de .32 et, dans le cas des mathématiques, de .35.

D'autres analyses effectuées en utilisant des données de la présente recherche, dans le but de vérifier l'interprétation avancée, n'ont pas donné les résultats escomptés. Dès lors, il faut prendre cette différence entre garçons et filles comme une donnée que l'on n'est pas actuellement en mesure d'expliquer. Sans donner une accréditation définitive à une théorie de la sélection (une autre interprétation, mais qui devrait jouer dans le même sens pour garçons et filles), il faut constater néanmoins que, chez les garçons, le statut socio-économique a un effet significatif sur le placement dans une voie académique.

De plus, l'âge se comporte de manière diamétralement opposée

selon le sexe. Alors que chez les garçons l'influence est positive, elle est négative chez les filles, les deux coefficients étant identiques *.

Finalement, bien que dans la même direction que chez les filles, l'influence du retard scolaire à l'élémentaire est beaucoup plus forte chez les garçons. Comme la relation entre statut socio-économique et retard académique est presque inexistante chez les garçons, on doit parler alors de deux effets indépendants sur le classement chez ces derniers.

Ce chapitre a permis de constater que la voie académique persiste à influencer négativement l'absentéisme autorapporté. En dépit de nombreux contrôles utilisés, être classé en allégée a une incidence importante sur l'absentéisme. Aussi, les analyses de ce chapitre ont corroboré l'idée de la pertinence d'une explication de l'inadaptation par le climat de l'école. Une vision défavorable du climat de l'école est apparue comme un facteur explicatif important de l'absentéisme. Cette vision a, chez les filles, une influence très forte sur les absences à l'école. Mais, même chez les garçons, l'influence n'est pas négligeable. Par ailleurs, comme ces deux facteurs, la voie académique et le

---

* On n'est pas en mesure d'expliquer une telle variation.

climat perçu ont une relation très faible entre eux, on se doit de parler de deux effets indépendants sur l'absentéisme.

En plus de ces deux constations majeures, on peut également dégager de ce chapitre certains points intéressants. Par exemple, l'influence négative du retard académique à l'entrée du secondaire est beaucoup plus forte chez les garçons que chez les filles: proportionnellement, plus de garçons que de filles avec retard académique sont classés en voie allégée.

Chez les filles, le statut socio-économique n'a pas d'influence sur le classement dans les voies. Par contre, chez les garçons, on a noté un effet positif modéré de ce statut.

Enfin, la réaction envers les élèves de voie allégée en raison de leur absentéisme est faible chez les filles alors que chez les garçons, cette réaction est relativement forte.

Le sexe semble donc une variable importante dans une explication de l'absentéisme. Bien que l'introduction du sexe ne change pas les constatations fondamentales de la recherche, on doit souligner néanmoins que le sexe les qualifie.

De plus, les résultats parallèles de la recherche sont substantiellement modifiés lorsqu'on développe un modèle distinct pour chaque sexe. Dès lors, les modifications subies par le modèle explicatif après ce développement doivent être considérées dans une interprétation du phénomène de l'inadaptation.

# CONCLUSION

L'ensemble de cette étude sur le système des voies académiques et son influence sur l'inadaptation scolaire permet de tirer deux conclusions majeures.

La première de ces conclusions est que le système des voies académiques influence de façon claire le phénomène de l'inadaptation scolaire et ce, une fois contrôlé l'effet de plusieurs variables identifiées par des études antérieures comme liées d'une manière plus ou moins directe au phénomène en question.

Cette première conclusion est extrêmement importante puisqu'elle met en évidence que l'inadaptation scolaire, telle que mesurée dans cette étude, est liée et fortement influencée par un facteur de type structurel, à savoir le système des voies.

Cela semble vouloir signifier que le système de classification scolaire, tel qu'il existe au niveau secondaire, est en grande partie responsable d'une certaine désaffection de l'école, spécialement parmi les étudiants poursuivant leurs

études secondaires dans les voies allégées.

Cette structure scolaire qui devait en principe adapter l'éducation académique au rythme d'apprentissage des étudiants, et ainsi répondre aux besoins et aspirations de ces mêmes étudiants, ne semble pas avoir atteint ce but, spécialement en ce qui concerne les étudiants considérés comme moins doués académiquement et classés, par ce fait même, dans les voies inférieures.

Après quelques années d'implantation du système des voies, il semble plutôt qu'on ait réussi à créer deux groupes d'étudiants extrêmement différents à plusieurs points de vue. D'un côté, on trouve le groupe d'étudiants en enrichie ayant une assez forte performance académique présentant de grandes possibilités d'instruction supérieure et voulant exploiter personnellement ces possibilités, désirant des emplois prestigieux et bien rémunérés, se sentant assez à l'aise dans leur peau d'étudiant et finalement, croyant qu'ils ont devant eux un avenir social assez prometteur.

D'un autre côté, on a le groupe d'étudiants de voie allégée, ayant une faible performance académique et très peu de possibilités de poursuivre des études au-delà du secondaire,

sentant que leurs probabilités d'obtenir des emplois prestigieux et bien rémunérés, une fois leur secondaire terminé, sont assez restreintes et voyant l'école comme un "mal nécessaire" qu'ils endurent souvent à cause de la pression des parents.

La deuxième conclusion importante qu'on peut tirer de cette étude est que le climat général de l'école influence aussi d'une manière évidente l'inadaptation scolaire. Le fait que les étudiants ne se sentent pas à l'aise à l'intérieur de l'organisation scolaire de leurs écoles semble être, tout comme le système de voies, à la base d'une désaffection de plus en plus aiguë vis-à-vis de l'école, particulièrement, en ce qui concerne les étudiants de voie allégée.

Mais il faut noter que même si l'insatisfaction qui se manifeste vis-à-vis de l'école est plus forte chez les élèves des voies allégées, elle n'est cependant pas leur apanage car les étudiants en enrichie, bien que moins nombreux, se disent, eux aussi, insatisfaits du climat régnant dans leurs écoles.

Comme on l'a déjà remarqué auparavant, il semble exister un malaise assez généralisé parmi la population étudiante concernant l'organisation globale de leur école.

Ces deux conclusions semblent à nos yeux être extrêmement importantes en ce qui regarde l'amorce de solution au phénomène de l'inadaptation scolaire.

Ces conclusions mettent en évidence que la solution de ce phénomène passe, d'un côté par une réforme du système des voies académiques tel qu'il existe partout au Québec et d'un autre côté, par une amélioration du climat général qui règne actuellement dans les écoles secondaires. Cela veut dire que des facteurs extra-scolaires comme par exemple, les relations familiales, même s'ils ont une certaine importance, n'apparaissent pas comme les véritables causes de la désaffection d'un nombre grandissant d'étudiants vis-à-vis de l'école.

Les véritables causes de l'inadaptation scolaire semblent se trouver dans la structure actuelle de l'école secondaire qui, à notre avis, crée des conditions favorables à un rejet de plus en plus marqué de l'univers scolaire, particulièrement parmi des groupes d'étudiants considérés

comme moins doués du point de vue académique et classés dans les voies allégées.

Les analyses précédentes mettent en doute la pertinence d'un système scolaire qui accentue les différences entre des groupes d'étudiants et qui ne réussit pas à créer les conditions nécessaires pour que la majorité des élèves se sentent bien dans leur peau, donnent le meilleur d'eux-mêmes et forment vraiment des hommes prêts à faire face aux grands défis du monde moderne pour servir vraiment les intérêts du peuple québécois.

Ce rapport se situe dans un courant réformiste du système scolaire actuel. L'ensemble des résultats qu'on vient de présenter indique qu'une amélioration sensible du système scolaire doit, d'abord et avant tout, commencer par une transformation du système des voies académiques et du climat général de l'école.

# BIBLIOGRAPHIE


BLISHEN, Bernard R. & McRoberts, Hugh A. (1976). "A Revised socioeconomic index for occupations in Canada. La revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie, 13 (1976): 71-79.

BOURDIEU, Pierre et J.C. Passeron (1964). Les héritiers: Les étudiants et la culture, ed. de Minuit.

BROOKS, E.E. et al. (1962). "Socioeconomic Factors, Parental Attitudes and School Attendance". Social Work, 7: 103-108.

CERVANTES, Lucius F. (1965). The Dropouts, Causes and Cures, Ann Arbor, The University of Michigan Press. 244 p.

Comité d'étude sur l'abandon scolaire (1975). L'abandon scolaire au secondaire. Division des services spéciaux, Comission des écoles catholiques de Montréal, 101 p.

COOLIDGE, John et al. (1960). "School Phobia in Adolescence: A Manifestation of Severe Character Disturbance". American Journal of Orthopsychiatry, 36: 808-817.

CRESPO, Manuel (1974). "The carreer of the School Skipper" in Jack Hass et Bill Shaffir. Decency and Deviance. Toronto, McClelland et Stewart Limited, pp. 129-145.

CRESPO, Manuel (1975). Classification empirique des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M., Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal, 56 p.

CRESPO, Manuel (1976). Zones de déséquilibre socio-pédagogique au secondaire. C.E.C.M. (Division des services spéciaux).

CRESPO, Manuel et Justo Michelena (1976). "Structure académique et inadaptation scolaire à la C.E.C.M." Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

FINLAYSON' Douglas S. (1971) "Parental Aspirations and the Educational Achievement of Children". Educational Research, 14: 61-64.

KAUFMANN, J.J. (1968) The School Environment and Programs for Dropouts, The Pennsylvania State University, Institure for Human Resources, 184 p.

KELLEY, Delos H. (1971) "School Failure, Academic Self-Evaluation and School Avoidance and Deviant Behaviour". Youth and Society, 2: 489-503.

Kelley, Delos, H. & Pink, William T. (1974). "High School Dropouts: An Analysis of Post-School Career Flows". Contemporary Education, 46: 5-12.

La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (1975). "L'école abandonnée: rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de dropouts et d'élèves d'écoles secondaires".

MICHELENA, Justo, (1976). Etude comparative des caractéristiques générales et du vécu scolaire des dropouts et des élèves témoins de la C.E.C.M. Division des services spéciaux. Commission des écoles catholiques de Montréal, 65 p.

MILLER, W.B. (1962) "Lower Class Culture as a generating milieu of Gang Delinquency" in M.E. Wolfang et al. eds. The sociology of Crime and Delinquency, pp. 267-276.

ROSENBAUM' James E. (1975). "The Stratification of Socialization processes". American Sociological Review, 40: 48-54.

SCHAFER, Walter E. & OLEXA, Carol (1971). Tracking and Opportunity: The Locking-out Process and Beyond. Chandler Publishing Compagny, 98 p.

YUDIN, Lee et al. (1973). "School Drop-out or College Bound: Study in Contrast". The Journal of Educational Research, 67: 87-93.

*Service des études*
Division des services spéciaux

**Manuel Crespo**
Recherche

Tél.: 525-6311, poste 791

La Commission des écoles catholiques de Montréal
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal
H1X 3B3

# APPENDICE I

## QUELQUES DONNÉES SUPPLÉMENTAIRES

Tableau 39

Importance accordée aux changements structuraux
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Importance accordée aux changements | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Peu important | 21.2 | 17.4 | 17.6 |
| Moyennement important | 44.5 | 41.5 | 31.2 |
| Très important | 34.3 | 41.1 | 51.2 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (137) | (602) | (221) |

Gamma = .14

Tableau 40

Mère travaillant à l'extérieur de la maison
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Travail de la mère à l'extérieur | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Oui | 24.7 | 38.7 | 37.4 |
| Non | 75.3 | 61.3 | 62.6 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (150) | (639) | (230) |

Gamma =-.13

Tableau 41

Intention d'achever les études secondaires
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Intention d'achever les études secondaires | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Non | 11.0 | 6.4 | 3.9 |
| Incertain | 11.7 | 5.6 | * |
| Oui | 77.3 | 88.0 | 95.7 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (154) | (643) | (231) |

Gamma = .45

Tableau 42

Isolement des étudiants
(contact plus personnel avec les professeurs)
selon la voie académique
(En pourcentage)

| (Isolement) Contact ersonnel avec les prcfesseurs | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| Fréquents (moins d'isolement) | 57.1 | 55.7 | 65.8 |
| Rares (plus d'isolement) | 42.9 | 44.3 | 34.2 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (133) | (628) | (231) |

Gamma = -.13

Tableau 43

Perception des étudiants vis-à-vis
la discipline dans les voies allégées
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Discipline dans les voies allégées | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| En désaccord | 64.0 | 53.8 | 25.8 |
| En accord | 36.0 | 46.2 | 74.2 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (136 | (582) | (217) |

Gamma = .45

La majorité des étudiants dans la voie enrichie considèrent que les étudiants dans les voies allégées sont moins disciplinés que les étudiants dans les autres voies. Lien positif fort entre la voie et la perception de la discipline dans les voies inférieures. En d'autres mots, plus on va de l'allégée à l'enrichie, plus on considère les étudiants en allégée comme moins disciplinés.

Tableau 44

Perception de la différence d'intérêt pour l'école entre les étudiants en voie régulière et enrichie et les étudiants en voie allégée selon la voie académique
(En pourcentage)

| Perception de la différence d'intérêt pour l'école | Voie académique | | |
|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie |
| En désaccord | 63.3 | 44.2 | 22.5 |
| En accord | 36.7 | 55.8 | 77.5 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (139) | (607) | (222) |

Gamma = .47

Plus de 3/4 des étudiants dans les voies enrichies considèrent que les étudiants dans les voies régulières et enrichies sont plus intéressés à l'école que les étudiants en voie allégée. L'association entre ses deux variables est positive et forte. Cela indique que si on est dans la voie enrichie, on a tendance à considérer les étudiants en allégée comme moins intéressés à l'école que les étudiants dans les autres voies. Ce tableau a à peu près la même distribution que la perception disciplinaire.

Tableau 45

Perception des étudiants au niveau de l'affirmation d'une très mauvaise relation et d'un manque de contact entre les étudiants en allégée et les étudiants en enrichie selon la voie académique
(En pourcentage)

| Mauvaise relation et manque de contact | Voie académique | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie | Total |
| En désaccord | 65.4 | 73.4 | 69.4 | 71.3 |
| En accord | 34.6 | 26.6 | 30.6 | 28.7 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (130) | (578) | (216) | (924) |

Gamma = -.02

Plus de 2/3 des répondants ne sont pas d'accord avec l'affirmation que les relations entre les étudiants en enrichie et les étudiants en allégée sont très mauvaises et que les contacts entre ces deux groupes sont presque inexistants. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les différentes voies. Gamma est très faible (-.02) indiquant qu'il n'existe pas de lien entre ces deux variables.

Tableau 46
Perception des moyens de "valorisation"
pris par les étudiants en allégée
(formation des "gangs" et mauvais coups)
selon la voie académique
(En pourcentage)

| Formation des "gangs" et mauvais coups | Voie académique | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie | Total |
| En désaccord | 70.1 | 62.7 | 52.5 | 61.5 |
| En accord | 29.9 | 37.3 | 47.5 | 38.5 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (137) | (563) | (204) | (904) |

Gamma = .21

Presque la moitié des étudiants dans la voie enrichie sont d'accord avec l'affirmation que les étudiants en allégée cherchent à se valoriser aux yeux des autres en formant des "gangs" et en faisant des mauvais coups à l'école. Par ailleurs, plus de 1/3 de la population interviewée est d'accord avec la proposition. Le coefficient gamma est de force moyenne (.21), indiquant que l'association entre ces deux variables est moyenne.

Tableau 47

Perception de la différence d'intérêt des professeurs concernant les étudiants de la voie enrichie et ceux de la voie allégée selon la voie académique
(En pourcentage)

| Intérêt des professeurs | Voie académique | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Allégée | Régulière | Enrichie | Total |
| En désaccord | 55.1 | 51.0 | 53.7 | 52.2 |
| En accord | 44.9 | 49.0 | 46.3 | 47.8 |
| % | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| N | (138) | (572) | (205) | (915) |

Gamma = .005

Presque la moitié des répondants (48%) sont d'accord avec la proposition que "les professeurs s'intéressent plus aux étudiants dans les voies enrichies que dans les voies allégées". Cependant, il n'existe pas de différences marquées en fonction de la voie dans laquelle les étudiants se trouvent: le % des répondants, d'accord avec la proposition, est presque semblable d'une voie à l'autre. L'association entre ces deux variables est presque nulle (gamma = 0.005)

# APPENDICE II

## LE QUESTIONNAIRE

# SONDAGE SUR LES ETUDIANTS DU DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE

La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal
Division des Services spéciaux
Service des Etudes

Ce questionnaire s'adresse à des étudiants du secondaire III, IV et V. Son but est de connaître un peu mieux les intérêts des jeunes, leurs attitudes face à différents aspects de la vie scolaire et les influences qui s'exercent sur eux tant à l'école qu'ailleurs.

Tu as été choisi(e) au hasard parmi les étudiants de la C.E.C.M. pour faire partie de l'échantillon de l'étude. Comme l'échantillon est restreint, ta collaboration est grandement appréciée. Après avoir lu attentivement les questions, essaie de répondre au meilleur de ta connaissance avec rigueur et sérieux: les interprétations qu'on en tirera dépendent de ton souci de précision.

Il va sans dire que <u>le questionnaire est anonyme</u> et que tes réponses n'apparaîtront que dans des tableaux généraux.

Merci beaucoup de ta collaboration.

Manuel Crespo
Justo Michelena
525-6311, poste 791-792

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

1. Quel âge as-tu?

| | | |
|---|---|---|
| 14 ans ou moins | ( ) | 1-2 |
| 15 ans | ( ) | |
| 16 ans | ( ) | |
| 17 ans | ( ) | |
| 18 ans | ( ) | |
| 19 ans | ( ) | |
| 20 ans ou plus | ( ) | |

2. Sexe:

| | | |
|---|---|---|
| masculin | ( ) | 3 |
| féminin | ( ) | |

3. En quelle année es-tu actuellement? 4

| | |
|---|---|
| Secondaire III | ( ) |
| Secondaire IV | ( ) |
| Secondaire V | ( ) |
| Autre | ( ) |

4. A l'école élémentaire, as-tu déjà "doublé" ou "sauté" une année scolaire (coche une seule case). 5

| | |
|---|---|
| J'ai doublé une année | ( ) |
| J'ai sauté une année | ( ) |
| J'ai doublé et j'ai sauté une année | ( ) |
| Ni l'un ni l'autre | ( ) |

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

5. A l'école secondaire, as-tu:
(choisis une seule réponse) 6

déjà doublé une année entière ( )

déjà repris une matière académique ( )

déjà repris plusieurs matières académiques ( )

déjà doublé une année et repris une ou plusieurs matières ( )

aucune de ces réponses ( )

6. Généralement comment te situes-tu par rapport à ton groupe dans les matières de base (français et mathématiques)?
(Donne une seule réponse pour chacune de ces deux matières) 7-8

| | FRANCAIS | MATHEMATIQUES |
|---|---|---|
| nettement au-dessus de la moyenne | ( ) | ( ) |
| un peu au-dessus de la moyenne | ( ) | ( ) |
| a peu près dans la moyenne | ( ) | ( ) |
| un peu au-dessous de la moyenne | ( ) | ( ) |
| nettement au-dessous de la moyenne | ( ) | ( ) |

7. Avec qui vis-tu maintenant? 9

avec mon père et ma mère ( )

avec mon père ( )

avec ma mère ( )

avec de la parenté (tantes, oncles, etc.) ( )

Foyer nourricier ( )

Autre (spécifie) _____ ( )

8. Où es-tu né? 10

A Montréal ( )

A l'extérieur de Montréal ( )

ESPACE RÉSERVÉ
NE PAS ÉCRIRE

9. Combien d'enfants (à part toi) y a-t-il dans ta famille? 11

Aucun ( )

un ( )

deux ( )

trois ( )

quatre ( )

cinq ou plus ( )

10. Quel est ton rang dans ta famille? (Remarque que 1er = le plus vieux) 12

1er ( )

2e ( )

3e ( )

4e ( )

5e ou plus ( )

11. Quel genre de travail fait ton père? (S'il est décédé ou à la retraite, indique quelle était sa dernière occupation.) S.V.P. écris en lettres moulées et ne donne pas le nom de la compagnie pour laquelle il travaille. 13-17

---

12. Ton père s'est-il trouvé sans emploi (en chômage) au cours de la dernière année? 18

Pas du tout ( )

Pour une ou deux courtes périodes ( )

Pour plusieurs courtes périodes ( )

Pour de longues périodes ( )

La plupart du temps ( )

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

13. Ta mère travaille-t-elle à l'extérieur? 19

oui ( ) non ( )

14. Si oui, quel genre de travail fait-elle? (S.V.P. écris en lettres moulées et ne donne pas le nom de la compagnie pour laquelle elle travaille.) 20-24

_____

15. Approximativement quel est le salaire annuel (salaire, ou pension, ou allocation de Bien-Etre ou autre) de tes parents? Additionne les deux revenus lorsque les deux parents retirent un salaire. 25

moins de $ 5,000. ( )

$ 5,001. à $ 10,000. ( )

$ 10,001. à $ 15,000. ( )

$ 15,001. et plus ( )

Je l'ignore ( )

16. Combien d'années d'études ton père a-t-il faites? (Choisis la catégorie qui convient le mieux.) 26

7 ans et moins ( )

8 ans à 11 ans ( )

12 ans à 15 ans ( )

16 ans et plus ( )

Je l'ignore ( )

ESPACE RÉSERVÉ
NE PAS ÉCRIRE

17. Combien d'années d'études ta mère a-t-elle faites?
(Choisis la catégorie qui convient le mieux

| | | |
|---|---|---|
| 7 ans et moins | ( ) | 27 |
| 8 ans à 11 ans | ( ) | |
| 12 ans à 15 ans | ( ) | |
| 16 ans et plus | ( ) | |
| Je l'ignore | ( ) | |

18. A chaque début d'année, l'école te place dans un cours de français ou de mathématiques en voie allégée, régulière ou enrichie. Nous aimerions connaître où on t'a placé(e) cette année. (Donne une réponse pour chacune de ces matières.)

| En FRANÇAIS, es-tu en voie | | En MATHÉMATIQUES, es-tu en voie | | 28-29 |
|---|---|---|---|---|
| allégée | ( ) | allégée | ( ) | |
| régulière | ( ) | régulière | ( ) | |
| enrichie | ( ) | enrichie | ( ) | |

19. As-tu l'intention de terminer tes études secondaires?

| | | |
|---|---|---|
| oui | ( ) | 30 |
| non | ( ) | |
| incertain | ( ) | |

20. Si tes parents te permettaient d'abandonner tes études maintenant, quitterais-tu l'école?

| | | |
|---|---|---|
| oui | ( ) | 31 |
| non | ( ) | |
| incertain | ( ) | |

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

21. T'arrive-t-il de manquer des cours pour des raisons que les autorités de l'école ne jugent pas valables? 32

très souvent ( )

souvent ( )

parfois ( )

rarement ( )

jamais ( )

22. Approximativement combien de journées as-tu manquées cette année pour des raisons que les autorités de l'école ne jugent pas valables.
(Si aucune, coche à l'endroit indiqué.)

Aucune ( ) OU _____ nombre de journées d'absence sans motif valable 33

23. Quand tu t'absentes de l'école pour des raisons que les autorités de l'école ne jugent pas valables, qui, parmi les personnes suivantes, le sait? (Coche plus d'une case au besoin.) 34

Mes parents ( )

Mes professeurs ( )

Les adjoints de l'école ( )

Je ne manque jamais l'école sans motif valable ( )

Aucune de ces personnes ( )

24. Selon toi, quel pourcentage <u>des professeurs</u> s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs élèves? (S'occuper activement signifie que l'on déborde la tâche de donner des cours pour s'intéresser aux progrès et difficultés académiques des étudiants.) 35

plus de 75% ( )

75% ( )

50% ( )

25% ( )

moins de 25% ( )

je ne sais pas ( )

ESPACE RÉSERVÉ
NE PAS ÉCRIRE

25. Selon toi, quel pourcentage des parents s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs enfants? (S'occuper activement signifie s'intéresser aux progrès et difficultés académiques de leurs enfants) 36

plus de 75% ( )

75% ( )

50% ( )

25% ( )

moins de 25% ( )

je ne sais pas ( )

26. Selon toi, tes relations avec tes parents sont-elles: 37

excellentes ( )

très bonnes ( )

bonnes ( )

tendues ( )

très tendues ( )

27. On peut affirmer, qu'en dehors de certaines difficultés passagères, les professeurs et les élèves de cette école s'entendent bien. 38

fortement d'accord ( )

d'accord ( )

en désaccord ( )

fortement en désaccord ( )

pas d'opinion ( )

ESPACE RÉSERVÉ
NE PAS ÉCRIRE

28. Indique comment les programmes académiques tels qu'ils existent maintenant dans ton école répondent à tes besoins. 39

parfaitement ( )

convenablement ( )

plutôt imparfaitement ( )

pas du tout ( )

pas d'opinion ( )

29. On peut affirmer que les méthodes d'enseignement utilisées dans cette école sont adaptées à tes aspirations et à tes besoins. 40

fortement d'accord ( )

d'accord ( )

en désaccord ( )

fortement en désaccord ( )

pas d'opinion ( )

30. Dans ses décisions de tous les jours, indique laquelle des attitudes suivantes est celle de ton école face à tes intérêts, goûts et préoccupations. 41

L'école en tient compte:

très souvent ( )

souvent ( )

parfois ( )

rarement ( )

pas d'opinion ( )

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

31. Est-ce que <u>tes parents</u> t'encouragent à compléter une éducation supérieure (C.E.G.E.P. et/ou Université)?

42

oui, très fortement ( )

oui, quelque peu ( )

ils sont indifférents quant à mes plans d'études ( )

ils m'ont conseillé de ne pas continuer mes études ( )

ils m'ont conseillé fortement de ne pas continuer mes études ( )

32. Est-ce que <u>tes professeurs</u> t'encouragent à compléter une éducation supérieure (C.E.G.E.P. et/ou Université) ?

43

oui, très fortement ( )

oui, quelque peu ( )

ils sont indifférents quant à mes plans d'études ( )

ils m'ont conseillé de ne pas continuer mes études ( )

ils m'ont conseillé fortement de ne pas continuer mes études ( )

33. Est-ce que <u>tes amis</u> t'encouragent à compléter une éducation supérieure (C.E.G.E.P. et/ou Université) ?

44

oui, très fortement ( )

oui, quelque peu ( )

ils sont indifférents quant à mes plans d'études ( )

ils m'ont conseillé de ne pas continuer mes études ( )

ils m'ont conseillé fortement de ne pas continuer mes études ( )

34 Si tu avais le choix quel type de travail ou occupation choisirais-tu? (Sois aussi précis que possible)

45-49

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

35. Si tu ne pouvais pas avoir le type de travail ou occupation dont tu rêves, quel type de travail ou occupation choisirais-tu? (Sois aussi précis que possible.) 50-54

_____

36. A quel moment penses-tu terminer tes études? (Choisis la catégorie la plus haute que tu penses atteindre.) 55

je n'irai pas plus loin, je suis satisfait(e) de ma formation actuelle ( )

diplôme secondaire ( )

diplôme du C.E.G.E.P. ( )

diplôme universitaire ( )

37. Tes parents s'intéressent-ils à tes études, à tes progrès et difficultés académiques? 56

très souvent ( )

souvent ( )

parfois ( )

rarement ( )

pas d'opinion ( )

38. Participes-tu activement aux organisations étudiantes existant dans ton école? Ex.: conseil étudiant, comités, etc. (Participer activement signifie que tu es souvent présent(e) aux réunions et que tu consacres du temps et des efforts aux activités de groupe.) 57

très actif(ve) ( )

plus ou moins actif(ve) ( )

actif(ve) ( )

plus ou moins inactif(ve) ( )

très inactif(ve) ( )

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

39. Participes-tu activement aux activités para-scolaires (sport, musique, athlétisme, philatélie, sorties organisées, etc.) par l'école? 58

très actif(ve) ( )

plus ou moins actif(ve) ( )

actif(ve) ( )

plus ou moins inactif(ve) ( )

très inactif(ve) ( )

40. Supposons que tu sois admis(e) à un C.E.G.E.P. à la fin de tes études secondaires: selon toi, quelle serait la réaction de tes parents, tes professeurs et tes amis?

Ils seraient:

| | Très surpris | Quelque peu surpris | Pas surpris du tout | |
|---|---|---|---|---|
| Parents | ( ) | ( ) | ( ) | 59-61 |
| Professeurs | ( ) | ( ) | ( ) | |
| Amis | ( ) | ( ) | ( ) | |

41. Est-ce que la plupart des amis(es) avec qui tu te tiens veulent aller au C.E.G.E.P.? 62

oui, tous ( )

oui, la plupart d'entre eux ( )

oui, quelques-uns ( )

aucun d'entre eux ( )

je ne sais pas ( )

42. Parmi tes amis les plus proches y en a-t-il qui ont quitté l'école avant d'avoir complété leur secondaire? 63

non ( )

oui ( ) Si oui, combien? _____

ESPACE RÉSERVÉ
NE PAS ÉCRIRE

43. Selon toi, tes relations avec tes professeurs sont-elles: 65

excellentes ( )

très bonnes ( )

bonnes ( )

tendues ( )

très tendues ( )

44. Selon toi, le climat général (discipline, vie étudiante, relations avec les professeurs, etc.) de ton école est-il: 66

très bon ( )

bon ( )

plus ou moins bon ( )

très mauvais ( )

je ne sais pas ( )

45. Si tu avais la possibilité d'introduire des changements dans ton école pour améliorer la situation générale, quelle importance accorderais-tu aux changements dans les domaines suivants: (Encercle un chiffre de 1 à 5 selon l'importance que tu leur accordes. Remarque que 1 = pas important et 5 = très important.) 67-73

- La discipline de l'école 1 2 3 4 5
- Les programmes d'étude 1 2 3 4 5
- Les méthodes d'enseignement 1 2 3 4 5
- Les relations professeurs-élèves 1 2 3 4 5
- Les services professionnels aux étudiants (médecin, infirmière, travailleur social, conseiller en orientation, psychologue) 1 2 3 4 5
- Les activités étudiantes 1 2 3 4 5

Autres (Spécifie) _____

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

46. Selon toi, tes relations avec le personnel de direction (directeur, adjoints, etc.) sont-elles: 74

excellentes ( )

très bonnes ( )

bonnes ( )

tendues ( )

très tendues ( )

Je ne les rencontre jamais ( )

47. Selon toi, tes relations avec le personnel non-enseignant (conseiller en orientation, psychologue, etc.) sont-elles: 1

excellentes ( )

très bonnes ( )

bornes ( )

tendues ( )

très tendues ( )

Je ne les rencontre jamais ( )

48. Tes plus proches amis à l'école sont-ils: (Coche une seule case) 2

- tous des étudiants dans les voies allégées ( )
- quelques-uns dans les voies allégées et d'autres dans les voies régulières ( )
- quelques-uns dans les voies allégées, quelques-uns dans les voies régulières et d'autres dans les voies enrichies ( )
- quelques-uns dans les voies régulières et d'autres dans les voies enrichies ( )
- tous des étudiants dans les voies régulières ( )
- tous des étudiants dans les voies enrichies ( )
- je ne sais pas ( )

ESPACE RÉSERVÉ
NE PAS ÉCRIRE

49. As-tu actuellement un travail à temps partiel? 3

oui ( )

non ( )

Si oui, combien d'heures par semaine. 4-5

Nombre d'heures: _____

50. En général, quelle est la réaction de tes professeurs quand ils sont au courant que tu manques l'école sans motif valable? 6
(Coche une seule case.)

- ils me donnent une retenue ( )
- ils me font venir et me disputent ( )
- ils informent la direction ( )
- ils parlent avec moi et s'informent des raisons qui m'ont fait manquer l'école ( )
- ils enregistrent mon absence et ne disent rien ( )
- Je ne manque jamais l'école sans motif valable ( )

51. En général, quelle est la réaction de tes parents quand ils sont au courant que tu as manqué l'école sans motif valable? 7
(Coche une seule case.)

- ils se mettent en colère et m'engueulent ( )
- ils cherchent à me faire comprendre qu'il ne faut pas manquer l'école sans motif ( )
- ils essaient de savoir pourquoi je manque l'école et tentent de comprendre les raisons que je leur donne ( )
- ils ne disent rien et me laissent faire ce que je veux ( )
- Je ne manque jamais l'école sans motif valable ( )

ESPACE RESERVÉ
NE PAS ÉCRIRE

52. En général, quelle est la réaction des adjoints quand ils sont au courant que tu as manqué l'école sans motif valable? (Coche une seule case)

- ils téléphonent à mes parents et les font venir pour discuter de mon cas ( ) 8
- ils me font venir et me disputent ( )
- ils me font venir et parlent avec moi pour essayer de comprendre le pourquoi du manquement à l'école ( )
- ils ne font rien et me laissent tranquille ( )
- Je ne manque jamais l'école sans motif valable ( )

LES PROPOSITIONS SUIVANTES ONT COURS, AUJOURD'HUI, DANS LES MILIEUX SCOLAIRES. NOUS VOUDRIONS QUE TU NOUS DISES CE QUE TU PENSES DE CES PROPOSITIONS:

53. Les élèves dans les voies allégées sont moins disciplinés que les étudiants dans les autres voies(régulière et enrichie). 9

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ( )

54. Les élèves dans les voies régulière et enrichie sont plus intéressés à l'école que les étudiants dans les voies allégées. 10

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ( )

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

55. Les professeurs s'intéressent plus aux élèves dans les voies enrichies qu'aux élèves dans les voies allégées. 11

fortement d'accord ( )

d'accord ( )

en désaccord ( )

fortement en désaccord ( )

pas d'opinion ( )

56. De façon générale, les relations entre les élèves dans les voies enrichies et les élèves dans les voies allégées sont très mauvaises, et pratiquement il n'y a presque pas de contacts entre ces deux groupes d'étudiants. 12

fortement d'accord ( )

d'accord ( )

en désaccord ( )

fortement en désaccord ( )

pas d'opinion ( )

57. Les étudiants dans les voies allégées cherchent à se valoriser aux yeux des autres en formant des "gangs" et en faisant des mauvais coups à l'école. 13

fortement d'accord ( )

d'accord ( )

en désaccord ( )

fortement en désaccord ( )

pas d'opinion ( )

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

58. Quand tu es un étudiant en allégé, tu es mal vu et peu considéré par la direction. | 14

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ( )

59. Quand tu es un étudiant en allégé, tu es mal vu et peu considéré par les professeurs. | 15

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ( )

60. Quand tu es un étudiant en allégé, tu es mal vu et peu considéré par les autres étudiants. | 16

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ( )

ESPACE RESERVE
NE PAS ECRIRE

61. Selon toi, est-ce que les professeurs qui t'enseignent possèdent les qualités suivantes?

| | beaucoup | un peu | pas du tout | |
|---|---|---|---|---|
| Les professeurs sont compétents et connaissent bien leur matière | ( ) | ( ) | ( ) | 17-21 |
| Les professeurs ont de la facilité à s'exprimer devant les étudiants | ( ) | ( ) | ( ) | |
| Les professeurs exposent clairement la matière du cours | ( ) | ( ) | ( ) | |
| Les professeurs suivent chacun des étudiants et s'intéressent à ce que chacun fait | ( ) | ( ) | ( ) | |
| Les professeurs aiment le travail qu'ils font | ( ) | ( ) | ( ) | |

62. Quand tu es avec tes professeurs à l'école, t'arrive-t-il?

| | très souvent | souvent | rarement | jamais | 22-26 |
|---|---|---|---|---|---|
| de leur demander des conseils à propos de matières de cours | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | |
| de les taquiner | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | |
| de leur demander des conseils plus personnels | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | |
| de discuter avec eux des problèmes non scolaires (sports, actualité, T.V., etc.) | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | |
| de raconter des histoires | ( ) | ( ) | ( ) | ( ) | |

Ce volume doit être rendu à la dernière
date indiquée ci-dessous.